

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Zora Nováková

**Strategie zvládní kázně a zvládní kázně učitelí na středních odborných
učilištích**

Olomouc 2016

vedoucí práce: doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené bibliografické a elektronické zdroje.

V Olomouci

.....

Podpis

Děkuji doc. Mgr. Štefanu Chudému Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, za čas, který mi věnoval a za poskytnutí neocenitelných rad a připomínek. Zároveň děkuji všem informantům, kteří svojí ochotou přispěli k realizaci celého projektu. V neposlední řadě děkuji své rodině za jejich podporu a trpělivost.

Obsah

Úvod	5
1. Školní kázeň	7
1.1 Funkce školní kázně	7
2. Nekázeň jako pozitivní jev	9
2.1 Učitel jako zdroj nekázně	9
2.2 Žák jako zdroj nekázně	9
3. Střední odborné učiliště	11
3.1 Žák středního odborného učiliště	12
4. Strategie řešení kázně na straně školy	13
4.1 Prostředí školy a její propojenost s místní komunitou	13
4.2 Školní řád a výchovná opatření vyplývající ze školského zákona	13
4.3 Školní poradenské pracoviště	14
4.4 Podpůrná opatření na základně novely školského zákona 82/2015	15
4.4.1 Možnosti prvního stupně podpory	16
5. Strategie řešení kázně na straně učitele	17
5.1 Behaviorální přístup	17
5.2 Řešení nespolupracujícího chování na základě modelu vyučovacího procesu	18
5.3 Techniky modifikace chování ve škole založené na operantním podmiňování	20
5.3.1 Pravidlo vyhasínání	21
5.3.2 Pravidlo tvarování (formování)	21
5.3.3 Program zpevnování (posilování)	22
5.3.4 Pevný rozvrh udělování kladných zpevňujících podnětů	22
5.3.5 Přerušovaný rozvrh udělování kladných zpevňujících podnětů	22
5.3.6 Pravidlo generalizace a diskriminace	22
5.3.7 Pravidlo modelování (napodobování)	23
5.3.8 Pravidlo přesycení (nasyčení)	23
5.4 Humanistický přístup	23
5.5 Teacher effectiveness training – Thomas Gordon	24
5.5.1 Metoda I a Metoda II	24
5.5.2 Metoda III aneb metoda řešení konfliktu při níž nikdo neprohrává	26
5.5.2.1 Krok první – vymezení problému	27
5.5.2.1.1 Já sdělení	27

5.5.2.1.2	Aktivní naslouchání.....	28
5.5.2.2	Krok druhý – vymezení možných řešení.....	30
5.5.2.3	Krok třetí – posouzení návrhů.....	30
5.5.2.4	Krok čtvrtý – rozhodnutí.....	31
5.5.2.5	Krok pátý – určení způsobu realizace vybraného řešení.....	31
5.5.2.6	Krok šestý – zhodnocení úspěšnosti navrhovaného řešení.....	31
6.	Zvládání kázně učiteli na Středním odborném učilišti obchodu a služeb v Chrudimi.....	32
6.1	Kvalitativní výzkum.....	32
6.2	Formulace výzkumného cíle.....	33
6.3	Metodologie a sběr dat.....	33
6.4	Charakteristika výzkumného vzorku a vlastní průběh výzkumu.....	33
6.5	Otevřené kódování.....	34
6.5.1	Hodnoty, které si žák přináší z domova, ovlivňují jeho chování ve škole.....	35
6.5.2	Hlasité vyrušování, zásadní problém jednotlivců, který ovlivňuje celou třídu ...	36
6.5.3	Křičení, napominání, neohlášené písemky jsou řešení s krátkodobým efektem.	37
6.5.4	Důslednost, jednotný přístup, jasná pravidla a klid mohou být efektivní.....	38
6.5.5	Málo efektivní systém poznámek.....	39
6.5.6	Potřeba nastavení jednotných pravidel a zapojení odborníků.....	40
6.5.7	Boj o žáka aneb začarovaný kruh problémů.....	43
6.5.8	Způsob chválení žáků souvisí s důsledným přístupem k řešení kázně.....	45
6.5.9	Vědět víc o žácích je důležité, abychom jim neublížili, ale blízký vztah příliš nepěstujeme.....	46
6.6	Axiální kódování.....	47
6.6.1	Paradigmatický model.....	48
	Závěr.....	51
	Použitá literatura.....	54
	Seznam příloh.....	56

Úvod

Svoji bakalářskou práci věnuji problematice řešení školní nekázně a to zejména na středních odborných učilištích. Toto téma jsem si vybrala z několika důvodů. Hlavním z nich je fakt, že jsem několik let byla učitelkou střední školy a středního odborného učiliště a během této doby jsem se dnes a denně s problematikou nekázně a udržení kázně setkávala. Proniknutí do problematiky zvládnutí kázně vnímám jako přínosné pro svůj osobní profesní výkon, ale věřím, že se stane zajímavé i pro mé kolegy z obdobných typů škol.

Dalším důvodem je bezesporu fakt, že problematika řešení kázně na středních odborných učilištích je velmi aktuální. I v České republice jsme se v nedávné době setkali s několika významnými případy, které vedou k zamyšlení nad otázkou postavení samotných učitelů a škol v oblasti kázně. Střední odborná učiliště prochází dlouholetou krizí vyvolanou populačními změnami ve společnosti, kdy se učiliště a střední školy všeobecně potýkají s velkým nedostatkem žáků. Mezi školami tak dochází k boji o každého žáka a vzniká tak poněkud obrácená situace. Najednou jsou to právě školy, které se snaží zalíbit, nabídnout své maximum, aby žáka přilákali ke studiu. Žák naopak nemusí dělat téměř nic, nemusí škole dokazovat prakticky žádné dovednosti a to se nepříznivě projevuje i v oblasti kázně.

Teoreticky zaměřenou část své práce stručně věnuji vymezení pojmu školní kázně a také se zamyslím nad současnou situací středních odborných učilišť. Větší část teoretické části je zaměřena na samotné strategie řešení školní kázně. Zabývám se oficiálními nástroji, které může každá škola při řešení kázeňských problémů využít jako např. školní řád, výchovná opatření, kvalitní prostředí, spolupráce s rodinou a odborníky. Největší část práce je potom věnována možnostem každého učitele. Právě učitel je totiž ten, kdo je se svými žáky v neustálé interakci a především na jeho schopnostech vyrovnávat se s tíživými projevy nekázně záleží.

Zaměřuji se především na přiblížení dvou myšlenkových proudů, které se týkají otázek řešení kázně. Jedná se o přístup založený na behaviorálních technikách a přístup humanistický. Humanistický přístup je v dnešní době blízký zejména různým alternativním školám, jako jsou školy Montessoriovské, Waldorfské, Jenské apod. Staví zejména na jedinečnosti každého člověka a pěstování pevného, upřímného a respektujícího vztahu nejen mezi žáky a učitelem, ale i mezi všemi osobami zahrnutými do výchovně-vzdělávacího procesu. Naopak techniky vycházející z behaviorismu jsou založeny především na operantním podmiňování a víře, že jakékoliv projevy chování je možné naučit, případně přeučit.

V praktické části se snažím o kvalitativní sondu do učitelské duše. Kvalitativní výzkum jsem si pro své výzkumné šetření vybrala zejména proto, že mým cílem je pochopení kázeňské situace na jedné konkrétní škole, nikoliv získání a předložení zevšeobecnujících dat. Pro svůj výzkum jsem si vybrala Střední odbornou školu a střední odborné učiliště obchodu a služeb v Chrudimi. Jedná se o školu s dlouholetou tradicí ve vzdělávání učňovské mládeže v Pardubickém kraji. Kvalitativní výzkum otevírá možnost proniknout co nejlépe do vnitřního světa zkoumaných osob, do vnitřních i vnějších motivů ovlivňujících jejich jednání. Zaměřuji se na zjištění aktuální situace v oblasti kázně na této škole. Zajímám se o problémy, které učitele nejvíce trápí a také o strategie, které při jejich řešení používají a čím jsou ve svém zvládnutí kázně ovlivňováni.

1. Školní kázeň

S pojmem kázeň se každý z nás setkává od nejútlejšího věku. Naše rodina a okolí se nám snaží všítit jaké chování je správné, ukázněné a co je naopak nekázeň. Je tedy zřejmé, že vnímání kázně bude do určité míry velice individuální, vycházející z kulturních, místních i časových specifik každé společnosti, tradic a hodnot každé rodiny. Ottův slovník naučný vnímá pojem kázeň jako synonymum pojmu disciplína a vysvětluje jej jako určitou soustavu všech „zařízení a pravidel, kterými se jakési množství lidí udržuje v pořádku a poslušnosti“ (Ottův slovník naučný 1893, s. 965). Bendl (2011a, s. 33) definuje kázeň jako „vědomé dodržování zadaných norem“. Z obou definic je zřejmé, že jde o dodržování norem, které nám byly předloženy a očekává se, že je budeme respektovat a tím, se docílí určitého souladu ve společnosti, v níž jsou tyto normy uplatňovány.

Oblast školní kázně se podle Bendla (2011a) soustřeďuje především na dodržování norem zadávaných školou jako je školní řád, ale i pokyny pedagogických popřípadě jiných pracovníků školy. Podrobněji se definicí školní kázně zabývají Kolhous, Obst (2002, s. 387), kteří uvádí, že „kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí. Projevuje se v celkovém pořádku, v dodržování základních regulativů, které přispívají k snazšímu plnění jednotlivých úkolů školy, ať už se týkají osobní hygieny, pořádku ve školních věcech, šetrného zacházení s knihami a učebními pomůckami, pravidelnosti příchodu do školy i ze školy, chování žáků o přestávkách, vypracování domácích úkolů, přípravy na výuku apod.“

Zajímavý náhled na školní kázeň přinášejí alternativní pedagogické koncepce, jako je například pedagogická koncepce Marie Montessoriové, která vedle pojmu disciplína, zdůrazňuje pojmy volnost a osobní zkušenost. „Disciplína je výsledkem zdařilé výchovy k volnosti a odpovědnosti a nemá nic společného s vynuceným podřízením dítěte moci dospělých.“ (Rýdl 1999, s. 28)

1.1 Funkce školní kázně

Školní kázeň je bezesporu nedílnou součástí dobře fungujícího výchovně-vzdělávacího procesu. Učitelé si často stěžují, že stráví více času napomináním a řešením kázeňských přestupků než výukou samotnou. Jednotlivými funkcemi kázně se zabývá Bedl (2011a, s. 26-32) a uvádí následující:

- **Kázeň jako záruka bezpečí pro dítě** – zde se jedná zejména o ochranu žáků před šikanou a násilným chováním ze strany spolužáků. Autor upozorňuje i na skutečnost, že dnešní rodiče se při výběru školy zabývají i tím, do jaké míry je daná škola pro jejich dítě bezpečná.
- **Kázeň jako záruka bezpečí pro učitele** – už i v České republice jsme se stali svědky několika hrůzných případů šikany a ponižování učitele ze strany jeho žáků. Kázeň je tedy nejen zárukou bezpečí pro žáky samotné, ale také pro jejich učitele.
- **Kázeň jako ochrana ve smyslu výkonovém** – tento aspekt kázně je zcela zásadní pro efektivní fungování vzdělávacího procesu. „Kázeň je základní podmínkou toho, aby vyučování vůbec mohlo začít probíhat“ (Bendl 2011, s. 28). Je-li vyučování neustále přerušováno nekázní a nepozorností je pro učitele prakticky nemožné, aby mohl efektivně vzdělávat své žáky. Každodenní řešení nekázně s sebou přináší významné časové ztráty. Existuje také určitá paralela mezi nekázní a zhoršením studijních výsledků.
- **Kázeň jako ochrana ve smyslu hygienickém** – v tomto ohledu jde zejména o ochranu žáků před škodlivými vlivy, jako jsou drogy, alkohol, kouření.
- **Kázeň jako ochrana ve smyslu ekonomickém** – nekázeň ve škole může přispívat k různým finančním ztrátám, které nejčastěji vyplývají z vandalizmu a poškozování majetku.
- **Kázeň jako ochrana ve smyslu prognostickém** – autor uvádí, že kázeň ochraňuje jedince před možnou budoucí kriminální dráhou a zabývá se také pojmem morální infekce, který vysvětluje následovně „Žáci přihlížející nekázní a násilí mezi spolužáky mohou být nakaženi tzv. morální infekcí, kdy nekázeň začnou schvalovat nebo vnímat jak něco zcela normálního, jako běžný způsob řešení konfliktů a problémů.“ (Bendl 2011a, s. 32)

2. Nekázeň jako pozitivní jev

Nekázeň je palčivým problémem dnešního školství a projevy neukázněnosti a vulgarity se stávají jakousi zvrácenou pozitivní hodnotou dnešní mládeže. Čím více si dovolíš, tím více uznávaným ve skupině vrstevníků se staneš. Hovoří se i o určitém pozitivním rozměru školní nekázně. „Nekázeň může představovat pozitivní jev například tehdy, když lidé odmítají respektovat za určitých specifických okolností nesmyslné nebo zdravému rozumu se příčí normy. Například když se nechovají jako ovce a když se nebojí ozvat proti nedemokratickým praktikám nebo krutému zacházení ze strany diktátora či totalitního systému.“ (Bendl 2011a, s. 43)

2.1 Učitel jako zdroj nekázně

Učitel přicházející do praxe je často odborníkem na svůj vyučovaný předmět, má určitou představu o tom, jak své budoucí žáky zaujme, co vše by jim rád předal. Realita však často bývá jiná a mladý, ale i zkušený učitel se může dostat do situace, kdy vůbec nerozumí svým žákům, nechápe jejich odmítavé chování a projevy agrese a neposlušnosti vnímá jako cílené útoky na svoji osobu a přisuzuje je „zkaženosti doby“ a nepřipouští si, že by zdrojem nevraživosti mohl možná být i on sám. Učitelským přístupem jako možným zdrojem nekázně se zabývá například Čapek (2014, s. 25). Podle jeho slov bychom se při jakémkoliv projevu nekázně měli nejdříve zastavit a ptát se proč? Proč mi vadí právě tohle? A není to náhodou můj problém? Učitel do svého přístupu k žákům, vždy přináší svoji vlastní osobnost, svoje vlastní úzkosti a strachy. Často se může stát, že učitel, který si není jistý svým postavením, se snaží upevnit svou pozici například nepřiměřenou obtížností učiva, vymáháním poslušnosti, zadáváním velkého množství úkolů. Zásadní je také způsob komunikace učitele s žáky a způsob, jakým svoje žáky přijímá. Pokud učitel považuje své žáky za podřízené, dává jim najevo, že jejich osobní problémy ho vůbec nezajímají, komunikuje s nimi urážlivě a ať už vědomě nebo nevědomě zdánlivě nevinou poznámkou snižuje jejich osobní hodnotu, jistě nebude mezi žáky oblíben. Vedle toho autor upozorňuje i na nebezpečí tzv. „kamarádčkování“, které se zákonitě učiteli dříve nebo později vymstí a většinou ho rozmetá první vážnější problém. Tehdy musí učitel ukázat, na které straně stojí (a nebývá to strana žáků) a celá ta konstrukce bez řádu a zodpovědnosti mu praskne nad hlavou jako pokrytecká bublina“ (Čapek, 2014 s. 26).

2.2 Žák jako zdroj nekázně

Stejně jako učitel, také každý žák přináší do výchovně vzdělávacího procesu svoji vlastní individualitu. Přístup, který jednomu žákovi bude vadit tak, že proti němu bude všemožně bojovat,

může jinému žákovi přijít jako naprosto přijatelný. Bendl (2011, s. 73) uvádí, že „stejně faktory nepůsobí stejně na všechny žáky. Jaké důsledky bude mít působící faktor na žákovu chování, záleží na jeho dosavadní zkušenosti, momentálním zdravotním stavu, náladě, citovém rozpoložení, na jeho odolnosti, charakterových vlastnostech, sugestibilitě, prahu frustrační tolerance, dosavadní výchově i osobní interpretaci celé věci.“ Marciniak dle Harmera (2015, s. 58) zdůrazňuje, že „zejména dospívající si do výchovně vzdělávacího procesu přinášejí své předešlé zkušenosti se vzdělávacím systémem, které mohou významně ovlivnit jejich přístup jak ke studovanému předmětu, tak k učiteli. Někteří žáci mohou mít nepříjemné vzpomínky, někteří mohou být vzdorovití vůči učiteli a někteří mohou být dokonce zcela nedisciplinovaní, protože jejich předešlí učitelé jim to dovolili.“

Vedle předešlých zkušeností mohou žáka ovlivňovat i různé vývojové poruchy, v oblasti kázně nejčastěji vývojové poruchy chování a poruchy pozornosti. Tito žáci bezesporu potřebují individuální přístup učitele, popřípadě péči speciálního pedagoga či školního psychologa. Jedná se o žáky, kteří se zcela jistě obtížněji vyrovnávají s pravidly běžného vzdělávacího systému než žáci intaktní, avšak je důležité začlenit je co nejlépe do systému a neomlouvat je pouze na základě jejich znevýhodnění. Jak uvádí Čapek (2014, s. 30-31) „Zpráva z pedagogicko-psychologické poradny znamená pro některé rodiče a žáky rezignaci na další progres v učení a jakési osvobození žáka od potřeby zlepšovat se, získávat ve škole pozitivní hodnocení a prohlubovat právě tím potřebnější dovednosti. Takový postoj je chybou, již z toho důvodu, že mnoho studentů se všemi myslitelnými druhy dys- poruch absolvovalo i vysoké školy různých zaměření. To lze považovat za důkaz, že poruchy učení je možné kompenzovat a dosáhnout úspěchu i v institucionalizovaném vzdělávání.“

Pozornost a kázeň žáka může také významně ovlivňovat momentální situace, například momentální citové rozpoložení, emoce u dospívajících mívají často velmi nestabilní charakter a také hloubka prožívání zdánlivě banálních křivd bývá intenzivnější. Svou roli hraje také únava, která může mít na svědomí zvýšený neklid nebo naopak útlum a apatii. „Funkční stav organismu se mění v průběhu jedné vyučovací hodiny (největší počet chyb se objevuje kolem 20. minuty, pak se to již o mnoho nezlepší), během vyučování (nejefektivnější hodiny podle pořadí: 2., 3., 1., 4. pak následuje propad, odpolední vyučování není nikdy ani na přibližné úrovni dopoledního) a v průběhu týden (na jeho konci již žáci vykazují silnou únavu, počínaje nejpozději čtvrtkem).“ (Čapek, 2014 s. 32)

3. Střední odborné učiliště

Střední odborná učiliště spadají do oblasti středního školství a jsou to typy škol, které nabízí zpravidla tříleté odborné vzdělání v dělnických a podobných profesích. Střední odborné vzdělání je zakončeno závěrečnou zkouškou a získáním výučního listu. Střední odborné školství se v České republice již několik let potýká s poklesem studentů způsobeným demografickým vývojem společnosti. Srovnáme-li statistické údaje Českého statistického úřadu (ČSÚ, 2009-2014) zjistíme, že ve školním roce 2008/2009 bylo do středního vzdělávání s výučním listem přijato celkem 39858 žáků, zatímco v roce 2013/2014 bylo přijato už jen 31566 žáků, což je o 8292 žáků méně. Zajímavé je také porovnání statistiky udávající počty úspěšných absolventů oborů zakončených výučním listem. Například ve školním roce 2011/2012 bylo do středního vzdělávání s výučním listem přijato celkem 33 876 žáků, úspěšných absolventů o tři roky později tedy ve školním roce 2013/2014 bylo 24 592. Tento pokles sice nutně nemusí znamenat, že všech více než devět tisíc žáků nezvládlo své tříleté studium. Někteří mohli například během studia přestoupit do jiného typu vzdělávání. Na druhou stranu je tento pokles, který je obdobný při porovnání statistiky i z jiných let, tak vysoký, že o určité neúspěšnosti ve studiu hovořit může.

Pokles počtu vycházejících žáků ze základních škol mělo za následek také rušení a slučování některých škol středních. I nadále však zůstává dostatek (spíše nadbytek) studijních míst tak, aby žáci základních škol nemuseli mít obavy, zda se na vybranou střední školu dostanou. V ideální situaci by oblast středního vzdělávání nabízela takový počet volných míst pro budoucí žáky, jenž není příliš snadno dosažitelný a na druhou stranu ani nedosažitelný. Žáci by pak byli na základních školách přirozeně motivováni k co nejlepším výkonům tak, aby úspěšně zvládli celý proces přijímacího řízení. Základní školy si často stěžují, že žáci vycházejících ročníků trpí výrazným poklesem motivace ke studiu. Žáci jsou si téměř jisti, že i když se nebudou vůbec snažit, budou přijati na vybranou školu. Tento pocit je současnou situací, která je zcela odlišná od situace ideální, výrazně podporován i samotnými středními školami. V současnosti totiž nejde o to, aby žáci využili své nejlepší schopnosti a vědomosti za účelem uspět u přijímacího řízení na vybranou školu, ale spíše o to, aby střední školy (učiliště nevyjímaje) zapojili veškeré své úsilí, nabídli co nejatraktivnější prostředí, studijní obory a zkrátka přilákali ke studiu co nejvíce žáků tak, aby byli schopny v současném systému financování existenčně přežít. Ztráta motivace, posilování pocitu nepostradatelnosti pro střední školy se bezesporu projevuje i v oblasti kázně. Žáci si velice dobře uvědomují, že jsou pro školy svým způsobem důležití, a že pokud škola nebude mít koho učit, v podstatě přestane existovat.

Někteří žáci si toto, v jejich očích výjimečné postavení, mohou špatně vykládat a zkoušet kam až mohou ve svých projevech nekázně zajít. (Husník, 2013)

3.1 Žák středního odborného učiliště

Sekera (2010, s. 21) ve své studii hovoří o učňovské mládeži jako o žácích, kteří studují tzv. „nízkoprahové obory“. Těmito obory jsou pak myšleny takové učební obory, které v současnosti na své uchazeče nekladou téměř žádné podmínky přijetí ke studiu. Sekera (2010, s. 25) dále uvádí, že žáci studující nejméně náročné učňovské obory obvykle mívají i největší problémy s kázní. Jako důvod se jeví fakt, že na tyto obory se hlásí především žáci s nejslabším prospěchem na základní škole. Důležité jsou také sociální rozdíly, které mohou mít dopad na výchovu a citové zázemí dětí. Jako nejproblematictější se jeví všechny extrémní polohy, tedy nejvíce ohroženy jsou děti z rodin materiálně příliš chudých či naopak příliš bohatých a děti citově frustrované či naopak příliš rozmazlované. (Sekera, 2010 s. 26)

V roce 2010 uskutečnil Sekera se svými studenty průzkum, jehož cílem bylo zjistit, jaké názory na kázeň mají učni vybraných učilišť ostravského regionu a jaký pohled na problém mají naopak vedoucí pracovníci těchto učilišť. Z výsledků tohoto průzkumu se dá vyzorovat následující. Z pohledu učňů se zdá být nejhlavnější příčinou nekázně zejména nudná a neatraktivní výuka. Přáli by si, aby hodiny byly zajímavější a poskytovali více příkladů z praxe. Vedle toho je kritizován také přístup učitelů, jejichž přístup je vnímán jako živná půda pro nekázeň. Často stresovaní učitelé buď kázeň vůbec neřeší, popřípadě pouze vyhrožují závěrečnými zkouškami. Pokud kázeň řeší, tak neefektivně křikem či zápisem do třídní knihy, ze kterého si nikdo nic nedělá. Učni si myslí, že kázeň by byla lepší, pokud by byl lepší vztah mezi učitelem a žákem. Vadí jim, že si na některé žáky učitelé programově „zasedávají“ a že nejsou sami sebou. Důležitá je podle učňů osobnost konkrétního učitele a všeobecně větší respekt budí muži. (Sekera, 2010 s. 29-36)

Vedení školy vidí příčiny nekázně zejména v rozporu mezi výchovnými požadavky rodiny a školy. Současná výchova v rodině má uvolněnější charakter a děti nejsou zvyklé na pravidla. Jako velký problém se jeví rodiče jednoznačně hájící své děti a selhávající komunikace mezi rodiči a školou. Celkově učitelé nejsou připraveni reagovat na proměnu současné společnosti. Učitelé si uvědomují, že doba a škola se změnila, ale není jasné do jaké míry a jak mají uplatňovat přísnost nebo naopak volnost ve výuce. Objevuje se také nespolupráce učitelů navzájem a jejich soupeření. Také vedení spatřuje zásadní problém v osobnosti učitele a jeho schopnosti získat si přirozenou autoritu. Budování přirozeného respektu je považováno za jeden z hlavních způsobů jak s nekázní bojovat. (Sekera, 2010 s. 37-39)

4. Strategie řešení kázně na straně školy

4.1 Prostředí školy a její propojenost s místní komunitou

Každá škola by měla být místem, kde se její žáci i zaměstnanci cítí nejen bezpečně, ale také místem, kam chodí rádi, které je dostatečně atraktivní a přináší pocit sounáležitosti a smysluplnosti.

Samotné prostředí školy může mít výrazný vliv jak na učení žáků, tak na kvalitu vzájemných vztahů uvnitř školy. Bendl (2011b) zdůrazňuje zejména architektonické, ergonomické, estetické a hygienické aspekty prostředí školy. Architektura školy by měla být funkční, přístupná, účelná a praktická. Třídy by měly mít dobrou úroveň vybavení, členění na oddychovou a pracovní zónu, ergonomicky vhodný nábytek funkčně a účelně uspořádaný. Neméně důležité jsou i estetické a hygienické aspekty prostředí jako je čistota, výmalba, kvalita sociálního zařízení, výzdoba, na které se podílejí i samotní žáci, přiměřené vytápění, větrání, akustika, použití zdravotně nezávadných materiálů apod.

Vedle zdravého vnitřního prostředí školy je důležité i prostředí vnější, zejména tedy to jak škola spolupracuje s rodiči a obcí, jaké volnočasové a mimoškolní aktivity nabízí svým žákům, jaký o sobě vytváří vnější obraz.

Škola by neměla být vůči svému okolí uzavřená, naopak by měla přispívat k bourání pomyslných bariér mezi školou, rodinou a veřejností. Existuje řada nástrojů jak přiblížit život školy veřejnosti avšak některé, zejména ty formální, jako je rada školy nebo různá sdružení rodičů jak uvádějí Kalhous, Obst (2002) nejsou příliš efektivní a často narážejí na neochotu rodičů věnovat část svého volného času spolupráci se školou. Většinu takových aktivit iniciují samy školy nikoliv rodiče. Jako efektivnější prostředek pro propojení školy s veřejným životem se jeví pořádání různých neformálních aktivit, jako jsou například společenské večery, školní akademie, plesy apod. Bendl (2011b) v rámci zvýšení atraktivity školy hovoří také o pochopení cílů a smyslu školy tak, aby žáci znali účel svého vzdělávání. Zdůrazňuje i pěstování tradic školy a zavádění třídních rituálů, které mají napomáhat zvládnání krizových situací.

4.2 Školní řád a výchovná opatření vyplývající ze školského zákona

Na základě školského zákona 561/2004 Sb. ředitel každé školy vydává tzv. školní řád a je povinen tento řád zveřejnit na přístupném místě tak, aby jeho text byl přístupný všem, jimž je určen. Školní řád dále schvaluje školská rada, která může navrhopvat jeho změny. Na základě výše uvedeného zákona školní řád upravuje každodenní provoz školy, práva a povinnosti žáků,

studentů, zákonných zástupců a zaměstnanců školy. Musí obsahovat také pravidla hodnocení výsledků žáků. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) vydalo pomůcku pro ředitele škol při tvorbě školního řádu (čj. MSMT-10862/2015). Tento dokument byl vydán za účelem usnadnit ředitelům práci při tvorbě školního řádu tak, aby splňoval všechny podmínky plynoucí z právních předpisů. Na základě tohoto doporučení by každý školní řád měl obsahovat například tyto skutečnosti:

- podrobnosti k výkonu práv a povinností žáků a jejich zákonných zástupců ve škole
- podrobnosti o pravidlech vzájemných vztahů se zaměstnanci ve škole
- provoz a vnitřní režim školy, pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání
- podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků včetně jejich ochrany před sociálně patologickými jevy
- podmínky zacházení s majetkem školy
- podmínky ukládání výchovných opatření, podmínky omlouvání žáků apod.

Školní řád je vlastně základní nástroj, o který se škola může opřít v případě řešení kázeňských problémů. Mezi základní výchovná opatření uvedená v §31 Školského zákona (561/2004) patří pochvaly nebo jiná ocenění a kázeňská opatření. Kázeňským opatřením je podmíněčné vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení, vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení a další kázeňská opatření, která nemají právní důsledky pro studenta nebo žáka. O podmíněčné vyloučení nebo vyloučení žáka nebo studenta ze školy může ředitel rozhodnout na základě závažného zaviněného porušení povinností stanovených školským zákonem, školním nebo vnitřním řádem školy. Za závažné porušení povinností stanovených školským zákonem se vždy považují zvláště hrubé slovní a úmyslné fyzické útoky žáka nebo studenta vůči pracovníkům školy nebo školského zařízení (561/2004 Sb. § 31)

4.3 Školní poradenské pracoviště

„Činnost školních poradenských pracovníků na školách je někdy označována termínem „školní poradenské pracoviště“, nejedná se však o samostatnou organizační formu nebo o jednotku v rámci školy, která má nebo by měla mít právní subjektivitu. Školní poradenské pracoviště je v základní formě tvořeno činností školního metodika prevence a výchovného poradce. V rozšířené verzi školního poradenského pracoviště je činnost metodika prevence a výchovného poradce, kterého musí mít každá škola, doplněna také činností školního speciálního pedagoga anebo psychologa. Některé školy dokonce zaměstnávají oba školní poradenské

specialisty (školního psychologa a speciálního pedagoga), a to buď z vlastních zdrojů, nebo z různých grantů a dotací EU.“ (www.msmt.cz) Většina škol však z úsporných důvodů volí základní formu školního poradenského pracoviště.

Na základě vyhlášky 116/2011 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních výchovný poradce a školní metodik prevence spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Zajišťují poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy zaměřené zejména na prevenci školní neúspěšnosti, primární prevenci sociálně patologických jevů, kariérové poradenství, podporu při integraci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, péči o žáky mimořádně nadané, péči o žáky s neprospěchem a metodickou podporu ostatním učitelům. Součástí vyhlášky 116/2011 je i konkrétní výčet činností metodika prevence i výchovného poradce.

4.4 Podpůrná opatření na základně novely školského zákona 82/2015

V září 2016 vstoupí v platnost novela školského zákona 82/2015 Sb., která přinese řadu změn v oblasti podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, která mohou být pedagogům nápomocna i při vyrovnávání se s nekázní ve školách. Na základě tohoto zákona se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ (82/2015 Sb. §16)

Podpůrná opatření jsou opatření organizační, personální nebo vzdělávací povahy, která škola poskytuje žákům, jenž takové formy podpory ze zákonem vymezených důvodů potřebují. Možnost využívat podpůrných opatření budou mít jako doposud žáci se zdravotním postižením, poruchami chování a specifickými poruchami učení, dlouhodobou nemocí apod., ale je možné se domnívat, že se dostane i na skupiny žáků, kteří se k podpoře dostávali obtížněji. Může se jednat o různé skupiny žáků se sociálním či zdravotním znevýhodněním. Novela školského zákona stanoví 5 stupňů podpůrných opatření, z nichž nejvýznamnějším v oblasti řešení kázně na běžné škole se může stát stupeň první. První stupeň podpůrných opatření jako jediný může poskytovat sama škola bez rozhodnutí školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření dalších stupňů vždy stanovuje pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. (Michalík a kol., 2015 s. 6-9.)

První stupeň podpůrných opatření se může vlastně stát jakousi snahou každého učitele, každé školy o individuální přístup k žákovi, který má jakýkoliv problém. Tato podpora dává

školám do rukou jakýsi oficiální nástroj pomoci, který se v oblasti kázně výrazně liší od klasických výchovných opatření stanovených zákonem či školním řádem. Nástroj podpůrných opatření v sobě nese potenciál aktivního řešení problémů oproti represivnímu určování hranic.

4.4.1 Možnosti prvního stupně podpory

Na základě identifikace speciálních potřeb žáka škola navrhuje, realizuje a vyhodnocuje podpůrná opatření v prvním stupni podpory. V této oblasti je velice důležitá spolupráce všech pedagogických pracovníků školy. Výrazně se posiluje zejména funkce členů školního poradenského pracoviště, ale bez efektivní součinnosti všech pedagogů ani jejich snažení nemůže být úspěšné.

V rámci podpůrných opatření prvního stupně výchovní poradci a další členové školního poradenského pracoviště sbírají zejména poznatky o neprospěchu a jiných problémech konkrétního žáka, zadávají jednotná kritéria pro pedagogickou diagnostiku žáků, organizují pracovní porady za účelem prodiskutování získaných poznatků o žácích a navržení konkrétních podpůrných opatření v prvním stupni podpory. Následně pak koordinují aplikaci těchto opatření do praxe a o všech postupech také informují zákonného zástupce žáka (pokud to není v kompetenci třídního učitele). V případě, že navržená opatření jsou nejpozději po 6 měsících vyhodnocena jako nedostačující a nepřinášející očekávané zlepšení, kontaktuje škola prostřednictvím zákonného zástupce školní poradenské zařízení. Školské poradenské zařízení pak na základě vyšetření žáka může buď doporučit pokračování v aplikaci opatření prvního stupně (přičemž může navrhnout i jiná opatření z této úrovně) nebo vyhodnotit problémy žáka jako natolik závažné, že vyžadují podpůrná opatření v některém z dalších stupňů podpory. (Michalík a kol., 2015 s. 12)

Většina konkrétních podpůrných opatření je popsána v tzv. Katalogu podpůrných opatření, který vznikl v rámci projektu Systémové podpory inkluzivního vzdělávání v České republice. Katalog je k dispozici v tištěné i elektronické podobě a obsahuje obecnou část, jenž zahrnuje principy, pojetí a organizaci podpůrných opatření. Jednotlivé dílčí části katalogu, které jsou sepsány pro žáky s potřebou podpory podle konkrétního druhu postižení (zdravotní postižení, sluchové postižení, poruchy autistického spektra, sociální znevýhodnění apod.). V současné době bohužel ještě není vypracována část katalogu pro žáky s potřebou podpory z důvodu poruch učení nebo chování. Tato část by měla být dopracována v průběhu letošního školního roku 2015/2016.

5. Strategie řešení kázně na straně učitele

Existuje celá řada strategií, jak zvládat projevy nekázně ve školní třídě. Ve své práci se zaměřím na dva významné přístupy, které se otázkám řešení kázně a zvládnání vyučovacího procesu věnují. Jedním z nich je tzv. behaviorální přístup, který vychází z principů operantního podmiňování a tím druhým bude humanistický přístup, který se opírá o principy humanistického přístupu k člověku.

5.1 Behaviorální přístup

Behaviorismus je často označován jako věda o chování, které je naučitelné a tedy i přeučitelné. Behavioristé věří, že chování, které můžeme pozorovat, můžeme také analyzovat a měřit. Behavioristický přístup spadá do oblasti direktivních přístupů, kdy terapeut, učitel, poradce, vychovatel působí na své klienty přímým usměrňováním jejich myšlení, postojů a chování.

V případě odstraňování nežádoucího chování se využívá technik vyhasínání, tlumení a protipodmiňování. Technikou vyhasínání se snažíme o postupné oslabování až úplné vymizení nežádoucího projevu chování. Postupně odstraňujeme pozitivní následky toho chování, které chceme nechat vyhasnout. K vyhasnutí sice nedochází okamžitě, dokonce se negativní projevy mohou dočasně zvýšit, avšak budeme-li nežádoucí chování důsledně ignorovat, postupně vymizí. Naopak u techniky tlumení využíváme síly negativního následku, který připojujeme k projevu nežádoucího chování. Jinými slovy používáme tresty. Použití trestů však může být poněkud problematické, protože mohou narušovat vzájemné vztahy. (Kohoutek, 2008, s. 49-50)

„Při protipodmiňování či odpodmiňování jde o strategii, která přímo nahrazuje nežádoucí chování žádoucím, a to zásahem do podnětové situace. Používá se tzv. systematické desenzibilace či hyposenzibilace při které se s klientem např. vypracuje hierarchie nepříjemných pocitů od nejtíživějších k nejméně zatěžujícím. Podle situace se pak postupuje k odstraňování jednotlivých položek, a to buď shora dolů, nebo zdola nahoru, přičemž původní reakce se nahrazuje reakcí, která je přijatelná.“ (Kohoutek, 2008 s. 50)

Strategie řešení problémů vycházející z myšlenek behaviorálního přístupu, jež jsou založeny na operantním podmiňování, popisuje ve svých odborných publikacích například Stanislav Bendl, český pedagog, který se otázkám kázně ve škole dlouhodobě věnuje. Ve svém popisu techniky modifikace chování ve škole vychází z velké části z díla amerického pedagoga Jamese Cangelosi.

5.2 Řešení nespolutracujícího chování na základě modelu vyučovacího procesu

Cangelosi doporučuje přistupovat k tzv. nespolutracujícímu chování žáků jako k jakékoli jiné vyučovací potřebě na základě univerzálního modelu vyučovacího procesu. Model vyučovacího procesu se jeho podání skládá ze šesti základních kroků:

- „1. Stanovení potřeb žáků.
2. Stanovení učebního cíle.
3. Výběr učebních činností.
4. Příprava učebních činností.
5. Vedení učebních činností.
6. Zhodnocení stupně dosažení učebního cíle.“ (Cangelosi, 1994 s.22)

Tento model vyučovacího procesu by měli učitelé mít neustále na paměti, aby se vyhnuli rychlým, nepromyšleným, emocionálním reakcím a dokázali systematicky řešit jakýkoliv problém. Cangelosi uvádí příklad, kdy paní učitelka na základě tohoto modelu řeší rušivé chování své studentky, která si klepe tužkou o lavici, ruší tím ostatní a nevěnuje se výuce. Učitelka postupuje v šesti krocích: (1) zjišťuje potřebu žačky, kterou definuje jako nutnost přerušování klepání a potřeba věnovat se výuce; (2) stanovuje učební cíl, tedy najít metodu, kterou by přiměla studentku, aby přestala s klepáním a začala se věnovat výuce; (3) vybírá učební činnost, rozhodnutím, že nebude přerušovat svůj výklad, ale postaví se poblíž studentky, naváže oční kontakt a dotkne se její ruky; (4) připravuje učební činnost, přechází do blízkosti studentky, aby mohla realizovat vybraný krok 3; (5) provádí učební činnost, realizuje plánovaný krok 3; (6) hodnotí stupeň dosažení učebního cíle, pozorováním studentky, zda si opět nezačne t'ukat s tužkou a zda dává pozor. (Cangelosi, 1994 s. 188-189)

V systematickém řešení na základě modelu vyučovacího procesu je tedy nutné, aby učitel dokázal správně určit cíl, který rušivá situace vyžaduje, aby dokázal vybrat vhodnou strategii k naplnění tohoto cíle a samozřejmě svůj zásah nakonec zhodnotil. Při řešení problémů pomocí modelu vyučovacího procesu je vhodné držet se následujících doporučení.

1. Učitelé by měli řešit problém rušivého chování dříve, než je vyvede z míry. Afekt vždy zabraňuje rozumného, systematického řešení.
2. Nespolutracující chování je třeba buď rozhodně řešit nebo zcela přehlížet. Budou-li učitelé určité chování nejdříve přehlížet a za chvíli řešit nebo naopak nejdříve rozhodně

řešit a po chvíli přehlížet, ztrácí důvěryhodnou pozici v očích svých žáků, kteří mohou nabýt dojmu, že jednání učitele není třeba brát příliš vážně.

3. Je nutné rozlišovat mezi řešením nespolupracujícího chování a utvářením charakteru. V tomto smyslu by se měli učitelé soustředit na skutečný cíl svého snažení, tedy na dosažení vhodné spolupráce se svými žáky za účelem naplňování učebních cílů. Neměli by se snažit např. citovými proslovky působit na charakter žáka.
4. Učitelé by měli rozlišovat mezi ojedinělým nespolupracujícím chováním a mezi opakujícími se vzorci takového chování.
5. Je důležité si stanovit, kdy a kde se bude nespolupracující chování řešit. Z tohoto pohledu je možné například ukončit potyčku žáků rozhodným krokem, pokračovat ve vyučování a pozvat aktéry k řešení na pozdější dobu. Tím učitel získá čas na utřídění si svých myšlenek a vybrání vhodného postupu. Řešením v soukromí také předcházíme riziku vzniku negativních pocitů u samotných aktérů, kteří by se mohli cítit znemožněni před svými spolužáky.
6. Je vhodné mít připravený (promyšlený) alternativní plán výuky. Učitelé by neměli lpět na přesném postupu hodiny, kterou si pro žáky připravili, měli by být schopni pružně používat i jiné vyučovací metody, jeví-li se ty původní jako nevhodné a vyvolávající nechuť spolupracovat.
7. Učitelé by měli vzájemně spolupracovat na řešení kázeňských problémů. Z tohoto pohledu je doporučováno, aby se učitelé vzájemně dohodli na způsobu řešení některých problémů, aby si dokázali poradit, spolupracovat a nebáli se své kolegy nebo vedení školy požádat o pomoc. Obdobně je vhodné také navázat spolupráci s rodiči žáků, k navázání takové spolupráce je nutné, aby učitel s rodiči dokázal vhodně komunikovat a obecně, aby se snažil po celou dobu školní docházky pěstovat s rodiči přátelské, spolupracující vztahy.
8. Učitel by v žádném případě neměl používat tělesné tresty.
9. Při řešení jakéhokoliv sporu by si měl učitel být vědom limitů svých práv a také svých profesionálních možností.
10. Velmi důležité také je, aby učitel znal sám sebe a své žáky. Každý učitel by se měl ve snaze zlepšovat se ve své profesi, zamýšlet i nad svými pocity a motivy a způsoby jednání, které používá při řešení kázeňských problémů. Vedle toho by se měl zamýšlet i nad individualitou každého žáka, jeho potřebami a motivy jednání. Pokud učitel porozumí sám sobě i svým žákům, bude pro něho mnohem snadnější hledat efektivní řešení problémů. (Cangelosi, 1994 s. 195-212)

5.3 Techniky modifikace chování ve škole založené na operantním podmiňování

Při operantním podmiňování se člověk snaží účelně reagovat (chovat) tak, aby uspokojil nějakou vlastní potřebu. Ke zpevnování určitého způsobu chování dochází prostřednictvím reakce, kterou určitý způsob jednání vyvolává. Váže se tedy na nějakou konkrétní činnost, konkrétní lidský projev, který je následně potrestán nebo odměněn. V oblasti řešení kázně je vhodné uspořádat podmínky tak, aby se žák choval přijatelným způsobem a za vhodné chování jej chválit (posilovat). Posilování kázně a slušnosti je důležité proto, abychom žáky nemuseli trestat. (Bendl, 2011a s. 147-149)

Chválení, odměnu je třeba udělovat ihned, neodkládat na později. Nejdříve je vhodné často chválit i za malý úspěch a postupně v souladu s tím, jak se žák zlepšuje odměňovat za obtížnější výkony. Odměna by se neměla vázat na pouhé uposlechnutí nějaké instrukce, ale na samotný výkon žáka. Na odměně je také možné se dohodnout a vytvořit jakousi smlouvu mezi učitelem a žákem, v níž bude stanoveno, za jaký výkon bude žák odměněn a jak. (Čáp In Bendl, 2011b s. 102)

Dříve než učitel přistoupí k vlastní aplikaci technik modifikace chování, měl by se na tento krok důkladně připravit analýzou současného stavu. Měl by se zamyslet nad vlastními požadavky na žádoucí chování a také nad vlastní aktivitou, která z jeho strany doposud směřovala k dosažení spolupracující atmosféry ve třídě. Taková analýza by měla probíhat ve dvou krocích. V prvním z nich by měl učitel sepsat veškeré konkrétní projevy nežádoucího chování svých žáků a ke každému následně připsat svou vlastní reakci. Tyto seznamy pak často ukazují, že velké množství nevhodného chování je vlastně snaha žáka o získání pozornosti a že reakce učitele jsou často neefektivní nebo dokonce posilující nevhodné chování. V druhém kroku by měl učitel vypracovat obdobný seznam, ale tentokrát by se měl skládat z konkrétních žádoucích způsobů chování, které žáci projevují a opět z reakcí učitele v těchto situacích. Zde si pravděpodobně učitel uvědomí, že pozitivnímu chování buď nevěnuje vůbec žádnou pozornost (bere ho jako samozřejmé) anebo takovou, která se vůbec netýká žáka. Např. učitel s úlevou učí dál, nikoho nechválí. (Bendl, 2011b s. 125-129)

Z uvedených dvou kroků analýzy dosavadního způsobu řešení problémového chování je patrné, že rušivému chování se dostává o mnoho více pozornosti než tomu nerušivému. Děti a dospívající přirozeně touží po pozornosti dospělých a nevhodným chováním pouze kompenzují její nedostatek. Uvědomí-li si učitel, že je nutné více pozitivně zpevnovat kladné projevy a

nesoustředit se pouze na hodnocení těch nežádoucích, mohou mu k tomu dopomoci následující techniky zaměřené na modifikaci školního chování.

5.3.1 Pravidlo vyhasínání

Určitý vzorec chování vyhasíná v případě, že se při jeho realizaci přestane objevovat kladný zpevňující podnět. To platí jak pro žádoucí chování, tak pro chování nespolupracující. K vyhasínání může docházet buď záměrně anebo nezáměrně. K nezáměrnému (bezděčnému) vyhasínání zejména pozitivního chování dochází v důsledku jeho neuvědomovaného přehlížení. Učitel považuje určité vhodné chování za samozřejmé a nemá potřebu jej odměňovat, nastává však riziko, že žák ztrácí motivaci se nadále tímto způsobem projevovat. U záměrného vyhasínání se naopak učitel snaží toto pravidlo použít vědomě a cíleně za účelem odstranění nějakého nežádoucího projevu. V tomto ohledu by měl učitel postupovat obdobně jako při využití modelu vyučovacího procesu a tedy (1) stanovit konkrétní chování, které chce odstranit; (2) zjistit, co k tomuto chování vede, které podněty jej zpevňují; (3) vypracovat plán, podle kterého chce postupovat na odstranění kladných zpevňujících podnětů; (4) pokusit se vytvořit konkrétní časový plán pro utlumení projevů negativního chování; (5) použít plán; (6) zhodnotit jeho úspěšnost. (Bendl, 2011b, s. 104-106)

Je třeba mít také na paměti, že pokud nějaký vzorec chování vyhasne, najde si žák nějaký nový zástupný vzorec chování. Učitel by měl vědět, jaký kladný vzorec chování chce zpevnit tak, aby se vyhnul riziku, že alternativní vzorec chování bude ještě horší než ten původní. (Cangelosi, 1994 s. 217)

5.3.2 Pravidlo tvarování (formování)

Tvarováním se snažíme měnit chování žáka ve třech krocích. Nejdříve se zaměřujeme na kladné zpevňování jakéhokoliv chování, které se podobá námi požadovanému chování byť by šlo o třeba jen nahodilý projev takového chování. Každý další projev chování, který se požadovanému chování přibližuje více, než původní ojedinělé projevy kladně zpevňujeme. Naopak chování, jenž se požadovanému chování podobají méně, než původní projevy kladně nezpevňujeme. (Bendl 2011a, s. 163)

V souvislosti s tvarováním je vhodné zmínit také tři zásady, které je možné využívat jak při učení se novým poznatkům, tak při výchově nebo v rámci tzv. behaviorální terapie. První zásadou je stanovení požadovaného cílového chování, neboli jaké konkrétní změny chceme dosáhnout. Následně je vhodné vytyčit dílčí kroky, jejichž kladným zpevňováním budeme

postupovat ke stanovenému cíli. Nejvíce zásadním úkolem tvarování je konečné vytvoření programu zpevnování. (Helus In Bendl, 2011b s. 111-112)

5.3.3 Program zpevnování (posilování)

V případě že si žák vytvoří požadovaný způsob chování, je vhodné toto chování udržovat pomocí občasného posilování. „To jak dlouho bude určitý vzorec chování (ať žádoucího nebo nežádoucího) trvat, záleží do značné míry na rozložení kladných zpevnujících podnětů (tj. podnětů uplatněných po daných reakcích, které zvyšují pravděpodobnost, že se dané reakce budou v budoucnu opakovat). Pro řešení nežádoucího chování žáků při vyučování je možné využít dva druhy rozvrhů (schémat) – pevný (fixní) rozvrh a přerušovaný (variabilní) rozvrh.“ (Bendl, 2011b s. 112) Přičemž ze začátku je vhodné používat zejména pevné rozvrhy zpevnování a naopak ve fázi udržování již vypěstovaného žádoucího vzorce chování je vhodnější přistoupit k přerušovanému rozvrhu zpevnování.

5.3.4 Pevný rozvrh udělování kladných zpevnujících podnětů

V tomto případě využívá učitel kladné zpevnující podněty buď v pevně stanovených časových intervalech anebo v pevně stanoveném poměru. V prvním případě uděluje kladné podněty jednou za stanovené časové období, během kterého žák projevoval žádoucí chování. Například jednou týdně se odměňují ti žáci, kteří si po sobě uklízeli svá pracovní místa. V případě poměrové aplikace kladných zpevnujících podnětů je žák odměňován za žádoucí chování v požadovaném stupni nebo frekvenci. Například dohoda s žákem, že pokud čtyřikrát nedočkavě nevykřikne svou odpověď na otázku učitele, bude každá pátá otázka směřovat právě k němu. V případě pevného rozvrhu je vhodné, aby žáci věděli za jaké chování a jakým způsobem budou odměněni. Učitelé mohou s žáky uzavírat dohody, v nichž jsou požadavky na odměnu a přijatelné chování stanoveny. (Bendl, 2011b s. 112-114)

5.3.5 Přerušovaný rozvrh udělování kladných zpevnujících podnětů

Ve chvíli, kdy si žák osvojil žádoucí projevy chování je více efektivní přistoupit k přerušovanému rozvrhu kladných zpevnujících podnětů. U tohoto rozvrhu žák nikdy přesně neví, kdy bude za své chování odměněn. Tím může učitel předejít riziku, že žák začne pravidelné odměňování vnímat jako rutinu nikoliv jako motivační faktor. (Bendl, 2011b, s. 114)

5.3.6 Pravidlo generalizace a diskriminace

V případě generalizace se snažíme o to, aby žáci byli schopni přenášet žádoucí vzorec chování z jedné situace do situace obdobné. Například aby schopnost udržovat pořádek

v domácím prostředí dokázali generalizovat na schopnost být pořádní i ve škole apod. Učitel se v tomto případě snaží žáky upozornit na znaky, jež mají obě situace společné. Naopak u diskriminace se učitel snaží žáky upozornit na to, co mají dvě situace rozlišné a tím je přimět k vhodnějšímu způsobu chování. (Bendl, 2011b s. 116-118) Například upozorněním, že něco jiného je křičet na sportovním hřišti a něco jiného ve třídě při hodině matematiky.

5.3.7 Pravidlo modelování (napodobování)

Zde můžeme hovořit o učení nápodobou neboli učení pozorováním. Jedná se o základní způsob lidského učení a utváření způsobů chování, který používají už ty nejmenší děti. U dětí a dospívajících je možné hovořit i o určité tendenci generalizace ve smyslu: „když to může dělat on a nikomu to nevádí, mohu to dělat i já“. Modelování může učitel využívat několika způsoby. Jednak svým osobním příkladem vhodného chování, anebo tak, že žáky, jejichž chování narušuje výuku a odklání se od požadované normy, přiděluje do skupinové spolupráce s žáky, kteří se projevují žádoucím způsobem. (Bendl, 2011b s. 118-120)

5.3.8 Pravidlo přesycení (nasyčení)

V případě pravidla přesycení se učitel prakticky spoléhá na to, že nechá-li opakovat určitý způsob chování bez odezvy, může být po čase tímto chováním žák natolik nasyčen, že se ho rozhodne již nepoužívat. Cagleosi (1994, s. 228) k tomuto pravidlu dodává, že funguje pouze tehdy, následuje-li po určitém jednání, přirozeně vznikající trest, který není příliš tvrdý (např. nenecháme dítě vbíhat do silnice, aby si uvědomilo, že jej může srazit auto) a pouze v případě, že učitel je vědomě ochoten nepřijatelné chování dostatečně dlouho akceptovat.

5.4 Humanistický přístup

Humanistický směr představuje nedirektivní přístup ke klientům a také k řešení problémů. Humanisté přistupují k člověku jako k jedinečné bytosti, která má svou vlastní kapacitu a svůj vlastní potenciál se rozvíjet. Odmítají přímé ovlivňování a využívání obecných technik, které nerespektují individualitu druhého člověka. Zdůrazňují význam pozitivního vztahu mezi poradcem, učitelem a jeho klientem či žákem. Pro humanistický přístup jsou důležité pojmy jako úcta ke klientovi, akceptace klienta, takového jaký je, opravdovost neboli autenticita poradce a především empatie. Cílem řešení problémů je potom podpora klienta, žáka v jeho vlastní sebeaktualizaci a sebevyjádření a hledání vlastních způsobů řešení konfliktů, které mu přináší reálné uspokojení jeho potřeb. V humanistickém přístupu nejde tedy jen o důvěrné pochopení problémů druhého člověka, ale také o pomoc druhému rozvíjet schopnost vlastního tvořivého jednání. (Kohoutek, 2008 s. 67-70)

Pro přiblížení humanistického přístupu v řešení školních konfliktů uvádím program Thomase Gordona Teacher Effectiveness Training (T.E.T.). Thomas Gordon byl americkým klinickým psychologem, který nejdříve představil svůj program Parent effectiveness training, ve kterém radí rodičům jak lépe komunikovat a budovat vztahy se svými dětmi. Později tento program rozšířil i na problematiku výchovy ve specifickém školním prostředí. Program T.E.T. radí učitelům jak si vytvářet příznivé školní prostředí a pozitivní vztah se svými žáky, ve kterém se všichni budou cítit bezpečně a budou si cenit sami sebe.

[\(http://www.gordontraining.com/thomas-gordon/\)](http://www.gordontraining.com/thomas-gordon/)

5.5 Teacher effectiveness training – Thomas Gordon

Teacher effectiveness training neboli metoda efektivního vyučování je metodou vycházející z principů humanistického přístupu k člověku. Metoda, která se staví naproti tradičním represivním přístupům zvládnání třídního kolektivu a také proti metodám, jenž jsou jakýmkoliv způsobem založeny na odměně a trestu. Jedná se o metodu, která se opírá zejména o vztah mezi učitelem a žákem. Gordon uvádí, že pokud je tento vztah vysoce kvalitní, bude učitel dosahovat efektivních výsledků v kterékoliv oblasti – při vyučování jakéhokoliv předmětu, předávání jakéhokoliv obsahu, jakýchkoliv dovedností, hodnot nebo přesvědčení (Gordon, 2015). Tato efektivita vychází zejména z faktu, že pokud je vztah mezi žákem a učitelem dobrý, nemají žáci zapotřebí vystupovat proti svému učiteli formou odporu, nemají tendence bránit se učitelské síle, která by se je snažila ovládat či omezovat. „Vztah mezi učitelem a žákem je dobrý, pokud zahrnuje: (1) otevřenost či transparentnost, takže obě strany mohu ve vztahu k druhému riskovat přímostí a upřímností; (2) zájem, kdy oba vědí, že si jich druhý cení; (3) vzájemnou prospěšnost (jako opak jednostranné prospěšnosti); (4) samostatnost či oddělenost, která oběma umožní růst a rozvíjet svoji osobitost, tvořivost, individualitu; (5) vzájemnou spokojenost, kdy potřeby jednoho nejsou uspokojovány na úkor druhého.“ (Gordon, 2015 s. 37)

5.5.1 Metoda I a Metoda II

Metodu efektivního vyučování nazývá Gordon jako Metodu III, kterou staví proti často užívaným metodám ve školství, které nazývá Metoda I a Metoda II. Pro pochopení Metody III je nutné přiblížit, co obnáší první dvě metody a jaká jsou jejich úskalí. Metoda I a Metoda II jsou metody, které vnímají konflikt jako boj a každý bojovník odjakživa touží po výhře. Ať už je výhra na straně učitele nebo na straně žáka(ů), vždy se někdo dostává do pozice prohrávající strany a s prohrou jsou neoddělitelně spojeny negativní emoce jako hněv, rozčilení, ztráta motivace, pocit méněcennosti, ztráta víry ve vlastní schopnosti, nenávisť apod.

Při použití Metody I vyhrává většinou učitel a žák se dostává do pozice poraženého. Učitel svým autoritativním a nekompromisním přístupem donutí žáka, aby jednal tak, jak chce on sám. Gordon (2015, s. 195-196) shrnuje možné přínosy a úskalí využití této metody. Metoda I může být užitečná v situacích, které vyžadují rychlé řešení, tedy když potřebuji dát žákovi rychlý pokyn, aby se např. vyhnul zranění. Obdobně v situaci, kdy potřebuji působit na velký počet lidí a nemám dostatek času pro diskuzi, může být Metoda I dočasným řešením. Negativní dopad má tato metoda zejména na poraženého, v tomto případě na žáka, který často ztrácí vlastní motivaci k realizaci daného řešení a poslechne jen proto, aby neměl potíže. Vedle toho omezuje růst vlastní zodpovědnosti každého žáka a nakonec může vést k slepé závislosti na učiteli bez jakékoliv vlastní invence. Žák se podřizuje ze strachu, k přijetí řešení je přinucen bez ohledu na své vlastní pocity a potřeby. Omezuje se jeho tvořivost, schopnost spolupráce s učitelem i ostatními žáky, rozvoj sebekázně, vede k nižší produktivitě, žák splní zadaný úkol, protože musí, ale žádné další (vlastní) úsilí již nebude ochoten do problému věnovat.

Ačkoliv je tato metoda dle Gordona nejběžněji používanou metodou ve školách ani učitelé, vítězové, se při jejím využití nemusí cítit nejlépe. A koneckonců často nejsou spokojeni ani s jejími výsledky. Neustálé napomínání, přesvědčování a hlídání zabírá učiteli příliš mnoho času, a když se učitel ztratí z dohledu, jeho žáci často přestanou respektovat či vykonávat to, k čemu byli donuceni. Často v učitelích vyvolává pocity viny a vlastně jim nepřináší žádnou radost, učitelé ve své podstatě nechtějí být na své žáky přísní a nekompromisní. Mnohem raději by s žáky pracovali v přátelské atmosféře, jenom nevědí jak na to.

Metoda I je založena na použití moci, nejčastěji vymáhané formou odměn či trestů. Malé děti, často závislé na své dospělé autoritě dobře slyší na nejrůznější odměny a tresty. Naproti tomu dospívající, který „je schopný skrze vlastní aktivity (sport, kamarády, dívky, auto, cestování a tak dále) získat řadu odměn (čili naplnit většinu svých potřeb). Proto má učitel k dispozici velmi málo skutečně účinných odměn (možná známkování) a téměř žádné prostředky k potrestání (snad jen vyloučení ze školy).“ (Gordon, 2015 s. 203) Starší člověk se tedy stává mnohem nezávislejším na svém učiteli a tím také více odmítá jeho autoritativní přístup. Proti použití moci ze strany učitele používá žák řadu vyrovnávacích strategií, které nutně komplikují hladký průběh vyučovacího procesu. Gordon (2015, s.205-215) uvádí následující vyrovnávací strategie:

- Kladení odporu, vzdorování, rebelování
- Msta
- Lhaní, tajnůstkářství, skrývání pocitů
- Obviňování druhých, žalování
- Opisování, podvádění, plagiátorství

- Komandování, vyhrožování, zastrašování
- Potřeba vyhrát, neschopnost prohrát
- Spolčování proti učiteli, vytváření aliancí
- Podřízení se, přizpůsobení, i když to uvnitř „vše“
- Pochlebování
- Jít v řadě, nevyčnívat, neriskovat, nezkoušet nic nového
- Stáhnout se do sebe, uniknout do světa fantazie, vypnout

Metoda II je oproti Metodě I charakteristická využitím permissivního přístupu učitele vůči žákům a většinou končí vítězstvím žáka(ů). Gordon (2015, s. 196-216) zdůrazňuje zejména tato rizika. Přístup se může jevit jako rychlý způsob řešení ze strany učitele, který se nestane nepřítelem. V poraženém, učiteli, však opakovaná kapitulace může vyvolávat pocity odporu až nenávisti vůči vítězům, žákům. Samotné vyučování se pro učitele stává velice nepříjemným, jsou frustrováni, nemají chuť do práce. Žáci získávají obrovskou moc a neváhají ji proti poddajnému učiteli použít. Učitelé, kteří se podvolí svým žákům, brzy začnou využívat stejné nebo obdobné vyrovnávací strategie, které využívají žáci proti autoritativnímu přístupu učitele. Bojují neohlášenými testy, vyhrožují sníženou známkou nebo naopak se snaží studentům pochlebovat a dávat jenom známky dobré, vytváří aliance s ostatními učiteli, kteří mají se třídou problém, odchází do jiné školy či zavrhnou učitelskou profesi a hledají uplatnění mimo obor, vytváří si různé psychosomatické potíže apod.

Přestože v samotných žácích permissivní přístup zcela neubíjí jejich tvořivost a spontánní jednání, vyvolává v nich sobeckost s neochotou myslet na druhé. Vedle toho nepřináší ani vysoký stupeň produktivity, hodiny jsou chaotické, protože většina žáků nerespektuje svého učitele, kterého vnímají jako slabého člověka a jakákoliv aktivita je pro ně jen ztrátou času.

Učitelé si nejsou vědomi, že při řešení problémů se žáky využívají nějaké speciální metody. Snaží se o co nejhladší průběh vzdělávacího procesu a za tímto účelem přistupují k žákům buď spíše autoritativně anebo permissivně. Často však ani v jednom z přístupů nejsou sami spokojeni a tak čas od času, autoritativní učitel přistoupí k permissivnímu řešení a naopak poddajný učitel, který dospěje k názoru, že situace je již neúnosná se pokusí o rychlé autoritativní řešení problémů. Žáci jsou pak takovými rozdíly v přístupu zmateni a jediným efektem je, že opět o trochu více ztrácejí důvěru a respekt ke svému učiteli.

5.5.2 Metoda III aneb metoda řešení konfliktu při níž nikdo neprohrává

Oproti výše uvedeným metodám přichází Gordon s tzv. Metodou III, která se skládá ze šesti kroků a která vede ke konstruktivnímu řešení problémů tak, aby byly uspokojeny jak

potřeby žáků, tak potřeby učitelů. Nejde o používání moci, jedná se o proces, během kterého se obě strany konfliktu podílejí na nalezení co možná nejlepšího řešení přijatelného pro všechny zúčastněné. Většinou nejde o obecná řešení, která by se dala přenášet a aplikovat i na jiné problémy, skupiny žáků apod. Řešení vycházející z této metody se dotýkají zejména konkrétní situace a konkrétních zúčastněných. Obě strany mají v svých rukách moc, učitel nepoužívá sílu, žák to chápe, a proto nemá zapotřebí používat protisílu. (Gordon, 2015 s. 225-229)

5.5.2.1 Krok první – vymezení problému

V prvním kroku se snažíme zjistit, co je skutečným problémem, který vede ke konfliktu. Ještě než přejdeme k samotnému zkoumání problému, je vhodné žáky upozornit, že se pokusíme nalézt řešení novým způsobem a ujistit se, že nám žáci rozumí a jsou ochotni to zkusit. Během prvního kroku se předkládá problém, který někoho ze zúčastněných trápí, který narušuje vyučovací proces, který vede ke konfliktu. Problém se může týkat žáků, učitele nebo dokonce může trápit obě strany. Pokud svůj problém předkládá učitel, je velice důležité, aby své sdělení formuloval pomocí tzv. „já-sdělení“ a aby při celém procesu používal nástroje, které usnadňují komunikaci, zejména aktivní naslouchání.

5.5.2.1.1 Já sdělení

Já sdělení jsou vnímána jako účinnější oproti tradičním ty sdělením, která se ze strany učitele zaměřují výhradně na žáka a to i v případě tzv. nepřímých sdělení. Nejčastěji používaná ty sdělení dělí Gordon do tří skupin. První skupinou jsou sdělení, která sama o sobě obsahují řešení, tedy říkají žákovi, jak se má chovat, co má udělat. Patří sem příkazování, vyhrožování, moralizování, logické argumenty a rady. Samotné sdělení tohoto typu nepřináší pouze řešení, ale nepřímě také upozorňuje na žákovy nedostatky, ten se cítí ohrožen a nepochopen. Druhou skupinou jsou sdělení, která obsahují ponižení a mezi ně patří hodnocení, kritizování (s tebou jsou pořád nějaké problémy), analýza (děláš to, abych si tě všimnul), vysmívání, chválení (vidíš jak ti to jde, když se trochu snažíš), uklidňování (je to těžké pracovat, když je tak hezky, vid'), otázky, výslechy (proč to děláš?). Žáci, kteří pozitivně hodnotí sami sebe nejspíš budou taková sdělení ze strany učitele ignorovat, naopak žákům jenž sami o sobě pochybují, nemají vybudované pevné sebevědomí, může ublížit a ještě více posílit jejich negativní pohled na sebe samé. Konečně třetí skupinou jsou tzv. nepřímá sdělení, kterými se často učitelé v dobré víře snaží vyhnout prvním dvěma skupinám. Do oblasti nepřímých sdělení spadá vtipkování, sarkasmus a zábavné komentáře (tak si počkáme, až náš vtipálek skončí svou show, předpokládám, že tu učebnici najdeš až na konci hodiny apod.). Vedle pocitů zesměšnění

spočívá riziko takových výroků také v jejich nepochopení nebo naopak v jejich rychlém prokouknutí a zhodnocení jako manipulativního snažení učitele vůči žákovi. (Gordon, 2015 s. 139-143)

Veškerá sdělení tohoto typu ve skutečnosti neříkají co je učitelův problém, co mu ve skutečnosti vadí, ale spíše negativně hodnotí žáka samotného a proto dosahují tak malé efektivity. Oproti tomu já sdělení je postaveno především na interpretaci skutečného stavu, skutečného problému a pocitů, které v učiteli tento problém vyvolává.

Gordon (2015, s.148) hovoří o já sdělení jako o sdělní, jenž přebírá zodpovědnost. Jednak proto, že učitel, který se takto vyjadřuje, si uvědomuje zodpovědnost za své vnitřní prožívání a věří, že je čestné tyto vnitřní pocity otevřeně sdělit svým žákům. A zároveň proto, že jeho otevřené já sdělení přenechává žákům zodpovědnost za jejich chování. Při používání já sdělení je vysoká pravděpodobnost, že žáci budou ochotni změnit své chování, já sdělní nehodnotí negativně a tím, také nepoškozují vztah mezi zúčastněnými.

Každé já sdělení musí splňovat tři základní podmínky. První část já sdělení by měla popisovat nehodnotící popis nastalé situace, tedy toho, co učitel považuje za nepřijatelné. Druhá část sdělní obsahuje reálný důsledek, který žákovo jednání na učitele má a konečná třetí část by měla vyjadřovat pocity, které jednání žáka v učiteli vyvolává. (Gordon, 2015 s. 151-153) Gordon (2015, s. 153) uvádí následující já sdělení „Když neplníte domácí úkoly [POPIS JEDNÁNÍ], zabere mi víc času vás látku naučit, musím s vámi stále opakovat a nepostupujeme dopředu [KONKRÉTNÍ DOPAD]. Jsem z toho unavená, otrávená a dělám si starosti, že nestihneme probrat všechno, co máme [POCIT].”

Dobře formulované já sdělení může připravit půdu pro další řešení problému. Někdy samozřejmě i kvalitní já sdělení může u žáků vyvolat negativní pocity. Většinou však nevyvolává touhu bojovat, naopak podněcuje v žácích ochotu o problému začít mluvit. Ve fázi kdy žáci začínají mluvit, je dobré správně využívat aktivní naslouchání.

5.5.2.1.2 Aktivní naslouchání

Aktivní naslouchání se v rámci efektivního řešení problémů používá jako hlavní způsob, který má napomoci žákům pochopit podstatu jeho vlastních potíží. Vedle aktivního naslouchání je také doporučováno pasivní naslouchání tedy zúčastněné ticho, které napomáhá dalšímu sdílení vlastních myšlenek, pocitů. Důležité je také potvrzení příjmu neboli dávání najevo, že posloucháme, ať už neverbálně pokýváním hlavou nebo verbálním ujištěním že dáváme pozor a rozumíme. Můžeme také pomoci žákům rozpovídat se použitím správně formulované otázky jako například „Vidím, že je to pro tebe důležité, chceš mi o tom říct více?“

Aktivní naslouchání je vlastně jakési slovní reflektování toho, co nám žák sděluje. Aktivní naslouchání pomáhá nám i žákovi pochopit skutečnou podstatu problému, dává žákovi pochopení a podporuje ho v samostatném a tvůrčím řešení vlastních problémů. K pochopení procesu aktivního naslouchání uvádí Gordon několik konkrétních příkladů, pro přiblížení této problematiky uvedu dva. Jeden, který učitel využil, aby zjistil co je skutečným problémem žáka a druhý, který paní učitelka využila k vyřešení názorového konfliktu mezi svými studenty.

První příklad:

„Žák: Budeme ten test psát brzy?

Učitel: Máš strach, že už se blíží zkouška?

Žák: Ne. Jenom nevím, jaký test nám chcete dát, a bojím se, že to bude esej nebo něco takového.

Učitel: Aha, dělá ti starosti, jak bude zkouška vypadat.

Žák: Jo. Eseje mi nejsou. Nemám z nich dobré známky.

Učitel: Rozumím, myslíš si, že bys napsal lépe test.

Žák: Jo. Vždycky eseje zvorám.

Učitel: Budete psát písemný test – tedy výběr správné odpovědi z několika možností.

Žák: Uf... Skvělý! Díky.“ (Gordon, 2015 s. 78-79)

Druhý příklad:

Magdalena: ...Takže si myslím, že ropné vrty v pobřežních vodách musí být zastaveny.

Štěpán: To je pěkná blbost. Co ty o tom víš?

Magdalena: *(Útočně)* No, kdybys pro změnu jednou poslouchal, tak bys to věděl. Právě jsem to vysvětlila.

Učitelka: Myslíš, Magdaleno, že jsi své názory dobře předložila, a rozčiluje tě, že s tebou Štěpán nesouhlasí.

Magdalena: Je to tak. To on neví, o čem mluvím.

Učitelka: Máš pochybnosti o tom, s jakými fakty Štěpán pracuje.

Magdalena: *(Přikývne)*

Učitelka: Ale Štěpáne, slyšela jsem, že jsi se velmi silně ohradil proto tomu, co říkala Magdalena. Důrazně s tím nesouhlasíš.

Štěpán: Je to tak. *(Pokračuje tím, že předkládá informace o tom, že je třeba zvýšit produkci ropy)*

Učitelka: Díváš se na problém z jiné perspektivy než Magdalena.

Magdalena: Já souhlasím s tím, že potřebujeme více ropy, ale nemůžeme ohrožovat oceán takovými ropnými skvrnami, jako je ta na Aljašce.

Štěpán: Ropa nemusí unikát.

Učitelka: Vaše neshoda se týká skvrn v oceánu, nikoliv toho, zda se má na pobřeží těžit ropa, či ne.

Oba: (*Souhlasí*) (Gordon 2015, s. 106)

Pro účinné aktivní naslouchání je zapotřebí, aby učitel věřil, že jeho žáci jsou schopni nalézat řešení svých problémů samostatně a dokázal opravdově a upřímně přijímat jimi sdělované informace a pocity. Učitel musí být ochotný svým žákům pomáhat, musí si dokázat pro takovou pomoc vyhradit čas a musí být trpělivý. Žáci se často hned nerozpovídají o svých skutečných problémech, je třeba jim naslouchat a neustále pěstovat oboustranný vztah důvěry. S tím samozřejmě souvisí i přísné zachování důvěrnosti sdělovaných obsahů. Může se zdát, že pro aktivní naslouchání není v běžné škole dostatek prostoru, ale učitelé, kteří si tuto metodu osvojili, uvádějí, že čas který jim zbude, je pak mnohem efektivněji využit pro výuku, než kdyby samotný vyučovací proces byl přerušován neustálým napomináním. Když učitel svým žákům aktivně naslouchá, dává jim najevo, že chápe a přijímá jejich pocity, názory, myšlenky. Oni nemají potřebu cokoliv sobě nebo učiteli dokazovat a naopak si takového přístupu svého učitele váží a o to více jsou ochotni přijímat jeho myšlenky, názory, pocity. (Gordon, 2015 s. 85-89)

„Aktivní naslouchání podporuje růst, samostatnost, sebedůvěru a soběstačnost. Aktivní naslouchání osvobozuje učitele, neboť jej zbavuje nesplnitelného úkolu nést plnou zodpovědnost za učení žáka. Namísto tohoto neproveditelného úkolu dává učiteli svobodu učit – v tom nejušlechtilejším smyslu tohoto ušlechtilého poslání. Aktivní naslouchání je klíčovým faktorem proměňujícím třídu na místo naplněné vřelostí, pochopením, bezpečností a růstem – je to cesta, která vede k naplnění maximy říkající, že „učení je druhem lásky“. (Gordon, 2015 s. 133)

5.5.2.2 Krok druhý – vymezení možných řešení

V tomto kroku žáci i učitel navrhuji možná řešení problému, která učitel zapisuje nejlépe na tabuli. V tomto bodě se navrhovaná řešení nijak nehodnotí ani neobhajují, jde o to vymyslet co nejvíce možných řešení. Učitel může podporovat žáky otevřenými otázkami jako např. „Co vás ještě napadá?“ nebo „Jaké jsou naše možnosti?“ apod. (Gordon, 2015 s. 234)

5.5.2.3 Krok třetí – posouzení návrhů

Když už nikoho nenapadá žádné další řešení, přecházíme ke kroku jejich posouzení. Žáci jsou požádáni, aby se vyjádřili k jednotlivým řešením, vybrali ta, co se jim nejvíce líbí a také ta která se jim nelíbí. Škrtají se všechna řešení, která jsou pro kohokoliv ze zúčastněných nepřijatelná. Také učitel vyjadřuje svůj názor a neměl by dopustit, aby prošlo řešení, které je pro něho nepřijatelné. Při tomto procesu je nutné, aby učitel používal správná „já sdělení“ nechal

dané fázi dostatečný časový prostor a využíval techniku aktivního naslouchání tak, aby každý mohl bezpečně vyjádřit svůj názor. (Gordon, 2015 s. 235)

5.5.2.4 Krok čtvrtý – rozhodnutí

Někdy může být stadium rozhodnutí přirozeným, jednoduchým vyústěním třetího kroku, kdy zbude pouze jedno řešení, se kterým všichni souhlasí. Pokud zbývá více kvalitních řešení a je třeba se mezi nimi rozhodnout. O jednotlivých řešeních by se nikdy nemělo hlasovat, nejde totiž o vítězství jednoho z nich, ale o dosažení vzájemné shody. Můžeme si například společně s žáky představit, jak by jednotlivá řešení fungovala v praxi a tím, alespoň hypoteticky otestovat jejich funkčnost. Nikdy by se nemělo přijímat řešení, na kterém se všichni neshodnou. Opět je důležité používat techniku aktivního naslouchání a podporovat žáky v jejich vlastním rozhodování. V okamžiku, kdy se celá skupina shodne na vyzkoušení jednoho konkrétního řešení je dobré si vybrané řešení písemně zaznamenat. Někteří učitelé dokonce nechávají tento písemný návrh podepsat všem žákům. (Gordon, 2015 s. 235-236)

5.5.2.5 Krok pátý – určení způsobu realizace vybraného řešení

Pokud se nepodaří vybrané řešení uvést do praxe může se celý proces kvalitního rozhodování stát nakonec neefektivním. Je nutné, aby si skupina určila způsob, jakým se bude vybrané řešení realizovat. Učitel může podnítit diskusi např. otázkou „Co je nutné k tomu, abychom řešení realizovali?“. Výsledkem této fáze by mělo být určení konkrétních kroků, tedy kdo co udělá a do kdy. (Gordon, 2015, s. 237)

5.5.2.6 Krok šestý – zhodnocení úspěšnosti navrhovaného řešení

Zhodnocení úspěšnosti navrhovaného řešení může, ale nemusí mít formální podobu. Určitým ukazatelem úspěšnosti už je jen ta skutečnost, že se vymizely negativní jevy jako nespokojenost, odmlouvání apod. Samotné zhodnocení je můžeme začít např. otázkou „Jste spokojeni s výsledkem našeho řešení?“ apod. Je důležité mít na paměti, že žádné řešení není neměnné. Učiteli nemůže přinášet radost, pokud vidí své žáky, jak se snaží dostat nějakému závazku, protože se na něm všichni shodli a přitom se zdá, že jim vůbec „nesedí“. Učitel by měl být vnímavý a pokud uvidí, že navržené řešení přináší třeba jen některým žákům značné těžkosti, neměl by váhat a celý proces znovu otevřít. (Gordon, 2015 s. 237-238)

6. Zvládání kázně učiteli na Středním odborném učilišti obchodu a služeb v Chrudimi

V předchozích kapitolách jsem se zabývala teoretickým rámcem oblasti kázně a možnými strategiemi jejího zvládání. Následující kapitolu věnuji samotnému výzkumnému šetření. Na základě kvalitativního šetření přiblížím situaci na Střední odborné škole a Středním odborném učilišti obchodu a služeb v Chrudimi. Pokusím se zhodnotit, jaké kázeňské přestupky učitele nejvíce trápí a jaké praktické strategie oni sami využívají při jejich zvládání.

6.1 Kvalitativní výzkum

V rámci praktického výzkumného šetření jsem se rozhodla přiblížit problematiku řešení kázeňských problémů učiteli na jednom konkrétním učilišti. Jelikož mi nejde o získání co největšího počtu statistických dat, ale spíše o hlubší proniknutí do problematiky, zvolila jsem metodu kvalitativního výzkumu.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šedová, 2007 s. 17)

Výhody a nevýhody kvalitativního výzkumu shrnuje Hendl (2005, s. 52) a uvádí následující :

Výhody:

- Umožňuje detailnější popis a bližší vhled do situace jedince
- Soustředí se na zkoumání v přirozeném prostředí, reaguje na konkrétní situaci a podmínky
- Hledá konkrétní kauzální souvislosti
- Umožňuje studovat proces problému a navrhovat teorie

Nevýhody:

- Získaná data nelze zobecnit, testovat
- Nelze kvantitativně předpovídat

- Výsledky mohou být ovlivněny samotným výzkumníkem a jeho osobními preferencemi

6.2 Formulace výzkumného cíle

Cílem výzkumu je zjistit, jaké kázeňské problémy se objevují na Středním odborném učilišti obchodu a služeb v Chrudimi, a jak těmto problémům přistupují pedagogové. Pokusím se porozumět samotným učitelům této školy, pochopit, co je při výuce nejvíce trápí, a jaké strategie, jestli vůbec nějaké, používají při řešení kázeňských přestupků. Výzkumnou otázku tedy mohu formulovat následovně: **„Jaké kázeňské problémy nejvíce narušují výuku v SOŠ a SOU obchodu a služeb v Chrudimi a jakým způsobem se s nekázní vyrovnávají samotní učitelé?“**

6.3 Metodologie a sběr dat

Pro vlastní sběr dat jsem použila metodu polostrukturovaného rozhovoru, kdy jsem měla dopředu připravený základní okruh otázek, ale jejich pořadí nebylo pevně dáno. Otázky byly pokládány v souladu s vlastním průběhem rozhovoru. Navíc byly využívány otázky typu ad-hoc. „Otázky ad- hoc vznikají neplánovaně a jsou významné z hlediska obsahu problému nebo pro zachování kontinuity rozhovoru.“ (Maňák, Švec, 2004 s. 25). Pomocí aktivního naslouchání jsem se pokusila dostat do hloubky zkoumaného problému. Základní okruhy otázek byly následující:

- Obecné otázky: délka pedagogické praxe, doba působení na SOŠ a SOU obchodu a služeb v Chrudimi, třídnictví, aprobace
- Otázky týkající se kázeňských problémů: jaké problémy se nejčastěji objevují, které jsou dle názoru pedagoga nezávažnější, obecné hodnocení kázně ve škole
- Otázky týkající se řešení kázeňských problémů: jak k nekázní pedagog přistupuje, co se mu při řešení kázně osvědčilo, co ne, jak spolupracuje s kolegy a školním poradenských pracovištěm, jakou podporu vnímá ze strany vedení, zda má představu o tom, co by mohlo kázeň ve škole zlepšit

6.4 Charakteristika výzkumného vzorku a vlastní průběh výzkumu

Výzkum se uskutečnil v březnu 2016 na samotné Střední odborné škole a středním odborném učilišti obchodu a služeb v Chrudimi. Jedná se o školu s dlouholetou tradicí a zkušenostmi v oblasti vzdělávání žáků ve tříletých učebních a čtyřletých maturitních oborech. Tříleté učňovské vzdělávání je poskytováno ve čtyřech oborech: kuchař, číšník, prodavač a

cukrář. V současné době školu navštěvuje celkem 427 žáků, z toho 262 právě učební obory. Škola stejně jako jiné střední školy v České republice se v posledních letech potýká s výrazným poklesem žáků, v současné době je počet žáků o 225 nižší než před pěti lety.

Samotného výzkumu se zúčastnilo 5 informantek, pedagožek, které učí žáky tříletých učebních oborů. Snažila jsem se vybrat respondentky různých věkových kategorií, s různě dlouhou pedagogickou praxí a různou aprobací. Všechny zúčastněné souhlasily s nahráváním rozhovoru na záznamové zařízení. Všechny rozhovory byly provedeny v soukromí kabinetů, případně tříd, bez účasti dalších pedagogů, žáků, vedení školy tak, aby byla vytvořena ničím nerušená a důvěrná atmosféra mezi výzkumníkem a respondentem. Informantky si nepřály být při interpretaci výsledků jmenovány ani křestním jménem, proto jsem přistoupila k označení informantek čísly 1-5.

Informantka č. 1: pedagožka z 27-letou praxí, na škole učí celých 27 let, aprobace: český jazyk a občanská nauka, vyučuje pouze předměty své aprobace, třídní učitelka učebního oboru

Informatka č. 2 – pedagožka s 9-letou praxí, na škole působí celých 9 let, aprobace: český jazyk, občanská nauka, vyučuje také předmět mimo svou aprobaci: anglický jazyk, třídní učitelka učebního oboru

Informantka č. 3 – pedagožka s 18-letou praxí, na škole působí 15 let, aprobace: učitel odborných předmětů: technologie, stolničení, není třídním učitelkou

Informantka č. 4 – pedagožka s 5-letou praxí, na škole působí 3 roky, aprobace: učitel odborných předmětů: technologie, potraviny a výživa, stolničení, administrativa v gastronomii, třídní učitelka učebního oboru

Informantka č. 5 – pedagožka s 12-letou praxí, na škole působí celých 12 let, aprobace: německý jazyk, matematika, vyučuje také předmět mimo svou aprobaci: občanskou nauku, není třídní učitelkou

6.5 Otevřené kódování

Při interpretaci dat získaných pomocí rozhovorů jsem postupovala následujícím způsobem. Rozhovory jsem nejdříve doslovně přepsala, následně pečlivě pročítala a snažila se definovat často zastoupená témata, pojmy a souvislosti mezi nimi. V tomto procesu jsem nejdříve pracovala pomocí techniky otevřeného kódování.

Během otevřeného kódování dochází k podrobnému studiu získaných dat a ke kategorizaci pojmů. Jedná se o důležitý počáteční krok celé analýzy, během kterého dochází k rozebrání textu na jednotlivé části, které jsou porovnávány, a u nichž se hledají shodné a rozdílné momenty. Výzkumník bere v úvahu vlastní i nevlastní myšlenky o zkoumaném jevu a snaží se přicházet k novým objevům. (Strauss, Corbinová, 1999 s. 43) Na základě tohoto postupu jsem definovala několik kategorií.

6.5.1 Hodnoty, které si žák přináší z domova, ovlivňují jeho chování ve škole

Informantky vyjadřují názor, že úroveň kázně se mezi žáky učebních oborů zhoršuje, a podstatný vliv připisují hodnotám a normám, které si žáci přinášejí do školy ze svého rodinného prostředí. Upozorňují na to, že žáci často nechápou, co je slušné a co je neslušné chování. Normy chování, které učitelé vyžadují po svých žácích, jsou z tohoto pohledu pro žáky nepochopitelné. Žáci samotní často své projevy vůbec nepovažují za nevhodné a vnímají je jako přirozenou normu.

...že učňové, vzhledem k tomu, z jakých sociálních podmínek pocházejí, ani nevědí, že nějaká pravidla respektovat mají, a v tom je problém, protože oni to vnímají jako to, že já nejsem ochotná akceptovat jejich chování, ale oni třeba ani nevědí, že porušují chování, že nějaké takové pravidlo je, ono jim to přijde jako normální, že třeba mluví sprostě v rodině a považují to za normální a že třeba já po nich požaduju, aby mluvily ne-spisovně, ale aby nemluvili vulgárně tak mnohým to dělá problém, protože doma mluví sprostě normálně.... (Informantka č. 1)

Jsou tady žáci, kteří mají nějaká pravidla a jsou zvyklí se chovat podle těch pravidel, ale jsou žáci, kteří ty pravidla třeba nerespektují (Informantka č. 2)

Největší problém je, že jsou ty děti málo sociálně založené ve smyslu, že oni opravdu neznají, co je normální chování ve skupině lidí, jsou schopni se chovat až nespolečensky, teď nemluvím o tom, že ty děti jsou zákeřné, ale až nespolečensky, ony jsou schopny prostě vykřikovat, vydávat různé zvuky, házet věcmi, mluvit sprostě a neuvědomují si, že je to nějaký problém, mají pocit, že jejich chování je normou. (Informantka č. 3)

...a možná je problém v tom, aby rozeznali, co je slušný a co je neslušný chování. Čím to je? Myslím, že to nemají z rodiny, že jim chybí základy z rodiny hodně určitě... (Informantka č. 4)

...kázeň se neustále zhoršuje, nemají základy výchovy z domu, nerespektují pravidla... (Informantka č. 5)

6.5.2 Hlasité vyrušování, zásadní problém jednotlivců, který ovlivňuje celou třídu

Všechny informantky se shodují, že největším kázeňským problémem, se kterým se ve výuce setkávají, je hlasité vyrušování v podobě mluvení, když není žák tázán, vykřikování různých poznámek, skákání do řeči, poznámky, které s výukou nesouvisí. Často v průběhu rozhovorů také uváděli používání mobilních telefonů při výuce.

Jaké jsou nejčastější kázeňské problémy, co nejvíce narušuje výuku? Mě ji narušuje hlasitý projev žáků, když se jich netázu, že vstupují, skáčou do řeči, že reagují na něco, co vůbec nesouvisí s výukou, povídají si mezi sebou třeba i na téma které probíráme, ale když je vyzvu, tak nechtějí říct nic, ale tím hlasitým projevem narušují. (Informantka č. 1)

Co mě nejvíc vadí je to, že něco vykřiknou, že se nahlas baví nebo sem tam že něco vykřiknou, co není k věci, že se spolu baví...Nejzávažnější je, že ruší, hrají si s telefony, nenosí pomůcky. (Informantka č. 2)

Nekázeň, povídání a poslední dobou vulgární vyjadřování mezi sebou a fakt hlavně ta nekázeň že jsou nezastavitelný a že se baví. (Informantka č. 4)

Co nejvíc konkrétně tě trápí v hodinách, s čím nejvíc bojuješ? Nekázeň ve smyslu vyrušování, vykřikování, mluvení, nevěnování se výuce, hraní si s telefonem, pokřikování na sousedy třeba. (Informantka č. 5)

Vyrušování se zdá být, jistou formou společné zábavy mezi žáky. V tomto ohledu se mezi žáky objevuje určitá souhra a zdá se, že některé výraznější osobnosti dokážou k nekázni zlákat i ostatní. Existují tak individuální rozdíly v kázni mezi třídami, které mají žáky inklinující k nekázni a které ne.

Oni mají mezi sebou takovou zvláštní soudržnost, jsou na sebe napojení, jenom čekají, kdy dá někdo nějaký impuls, na který ihned reagují další, jeden něco vykřikne a pak je to jako lavina, začnou se všichni napojovat na banální poznámku spolužáka. Jsou taková jednota proti vám a vlastní výuce, jsou jako na trní a čekají, až se bude něco dít. Neustále potřebují, aby se něco dělo, je pro ně strašně těžké udržet pozornost, věnovat se výuce. (Informantka č. 3)

Když se ve třídě najde někdo, kdo chce cíleně narušovat hodinu, tak se jí snaží cíleně narušit a dává tomu kantorovi potom daleko větší problém usměrnit toho jednoho žáka, jehož chování strhává i některé žáky okolo (Informantka č. 1)

... pak jsou ti buřiči a samozřejmě taky ti, co jen čekají, kdy někdo začne vyrušovat, a pak se tím baví, berou to jako zábavu... (Informantka č. 2)

6.5.3 Křičení, napomínání, neohlášené písemky jsou řešení s krátkodobým efektem

Jako nejčastější řešení problémů informantky uvádějí zejména napomínání. Méně často pak napomínání křikem, neohlášené písemky, přesazení. Často také hovoří o poznámkách, ale systém udělování poznámek se zdá být ve škole základním nástrojem v oblasti řešení kázně, proto mu budu věnovat samostatnou kategorii později.

Já je oslovím, aby se utišili. (Informantka č. 1)

Řeším to napomenutím, několikerym napomenutím, případně třeba poznámkou, nebo pokud žvaní celá třída, třeba dám písemku nebo zkouším. (Informantka č. 2)

Neustále nějakým napomínáním, přesazením na jiný místo a taky když už je toho hodně tak třeba písemku takovou malou, ale spíš takovým tím napomínáním pořád, že ne, že má být zticha, ať nedělá tohle, ať uklidí to, co má nebo přesazením. (Informantka č. 4)

Moje řešení jsou efektivní tak na 50 procent a řeším to domluvou a kázeňským postihem, dostanou poznámku nebo třeba speciální úkol. Ty slušnější to pochopí a třeba se i omluví a ty, co jsou beznadějní tak těm je to stejně úplně jedno. (Informantka č. 5)

Napomínání se nezdá být řešením s dlouhodobějším efektem. Vedle toho také značně ubírá čas, který by mohl být věnován samotné výuce. Informantky mají často pocit, že nemají žádnou jinou možnost, než žáky neustále napomínat. A přestože se žáci na chvíli zklidní, nejsou schopni delšího soustředění a situace se opět opakuje. Zůstat v klidu a soustředit se je pro žáky obrovský problém. Z výpovědí většiny informantek je také zřejmé, že v otázkách kázně vedle spontánního napomínání, poznámek, písemek nemají promyšlený jiný způsob jak k nekázní přistupovat.

A to napomenutí je efektivní? No jak u koho, někdo se zklidní a někdo třeba jen na chvíli a pak zase vyrušuje. Nic si z nás nedělají. (Informantka č. 2)

*Nesoustředí se a vysvětlovat to jako, že to není tak jak to má být, je těžké a třeba v jedné třídě trvá 3-4 minuty než se uklidní na začátku hodiny. **A pak už jim to vydrží?** (smích) No to ne. Vydrž mám tak jako 15 max 20 minut při jakýkoliv činnosti. (Informantka č. 4)*

...jsou strašně hluční a udržet v této třídě pořádek je opravdu problém. Jednou jsem v této třídě zkoušela, že jsme se domluvili, že budeme 2 minuty všichni mlčet. Jen abychom se uklidnili a

ztlumili ten hluk. Vydrželi to, ale ti nejvíce problémoví žáci i když byli zticha, měli potřebu alespoň něčím klepat, ťukat, mnout si ruce, prohrabovat se ve vlasech. Pak jsem přidala ještě dvě minuty a ke konci už i tito žáci dokázali být relativně v klidu, ale bylo vidět jak je to pro ně hrozně těžké a jak na to nejsou zvyklí. (Informantka č. 3)

Vedle toho také jedna informantka přiznává, že výběr metody řešení je závislý na jejím momentálním psychickém rozpoložení, což je možné vysledovat i ve výpovědích ostatních informantek. Vyčerpávající a nikam nevedoucí neustálé napomínání se stává pro učitelky významným stresovým faktorem a následně se uchylují k nepřiměřeným reakcím, které ani jim samotným nejsou příjemné.

No to hodně záleží i na tom, v jakém rozpoložení jsem já. Já, když nejsem unavená a sama nejsem ve stresu, tak třeba jim řeknu tak teď máte minutu na to, abyste si vyřešili mezi sebou, co potřebujete, dopovídali si, co potřebujete, a pak začneme pracovat. Ale třeba když, je to čtvrtá hodina a od rána je to stále to samé vyrušování, tak třeba vybuchnu, praštím něčím do lavice nebo zakřičím...Když se nechám vyprovokovat a začnu křičet, tak mě to samotnou štve a po zbytek hodiny jsem v napětí a stresu a už ta výuka není tak dobrá. (Informantka č. 3)

Když už se to pak nahromadí, tak třeba na toho člověka zakřičím, že mu řeknu něco ostřejšího, tak to se třeba na chvíli zklidní, nebo třeba známku, když dostanou pětku, tak většinou z nich je to jedno, takže to nic neřeší... (Informantka č. 2)

6.5.4 Důslednost, jednotný přístup, jasná pravidla a klid mohou být efektivní

Daleko lépe se daří udržet kázeň dvěma informantkám, které jsou ve svém přístupu k žákům maximálně důsledné, mají od začátku nastavena jasná a transparentní pravidla. Jak z jejich výpovědí vyplývá, rozumí-li žáci od začátku tomu, co se od nich očekává, a nemění-li se přístup učitele, jsou po určitém čase ochotni se pravidlům přizpůsobit nebo se o to alespoň snažit. Důslednost se zdá být naprosto klíčová.

No tak jsem zcela důsledná v tom, jak si nastavím podmínky v hodině, a nejsem ochotná moc akceptovat to, že mi tu hodinu někdo cíleně narušuje, takže ve všech třídách k tomu přistupuji shodně, jakmile provedou něco, co nemají, tak je napomenu, a v případě že se to opakuje, tak je opravdu trestám poznámkou....a oni vědí, že tu poznámku najdou v elektronické žákovské knížce a že ji tam budou mít napsanou, i když už je dál nenapomínám. (Informantka č. 1)

Jak jsi se svými způsoby řešení kázně úspěšná? Docela jo, docela musím říct, že u těch prváků po tom půlroce zjistili, co můžou, co nemůžou, že stejně si budu trvat na tom, že se takhle mají

chovat. Jedu si jeden styl, mám přesný pravidla co jo a co ne. To neměním a neustále jim to připomínám...Poznámky píšou až jako nakonec, nekřičím nikdy, jsem klidný člověk, prostě pořád dokola napomínám jako gramofonová deska. (Informantka č. 4)

Informantka č. 4 patří mezi učitelky, které používají k zvládnutí kázně zejména napomínání a opakování pokynů viz. předchozí kategorie, přesto na rozdíl od ostatních informantek je při svém snažení víceméně úspěšná. Zamyslíme-li se nad tím, v čem je její jednání jiné než u neúspěšných informantek, zjistíme, že je to právě ta důslednost, neměnná nastavená pravidla, kterých se od začátku drží, a také absolutní klid. Jak sama uvádí, nikdy na žáky nekřičí, sice je napomíná, ale vždy s velkým klidem a trpělivostí, nenechá se vyprovokovat k nepřiměřené reakci. Výhody klidného řešení problémů potvrzuje i další informantka.

...ale asi i mě vyhovuje spíše to řešení klidem, protože pak jsem já sama v pohodě a zvládám celou hodinu lépe... (Informantka č. 3)

6.5.5 Málo efektivní systém poznámek

Ve škole je částečně nastaven systém poznámek, které jsou za nevhodné chování udělovány žákům do elektronické žákovské knížky. Přestože většina učitelů poznámky nějakým způsobem uplatňuje, celý systém je v konečném důsledku málo efektivní a to hned z několika důvodů. Panují individuální rozdíly mezi samotnými učiteli při udělování poznámek. Stejně jako každý žák má jiné vnímání toho, co je slušné chování, také každý učitel má své mantinely, co je pro něho při výuce přípustné a co už ne. Pro žáky, kterým se během jednoho vyučovacího dne vystřídá ve třídě třeba i pět různých učitelů, kdy každý má na jejich chování jiné požadavky a jinak přistupuje k odměnám a trestům, je celá situace značně matoucí.

Zase je to hrozně individuální, protože někdo řekne, že ty poznámky psát nebude nebo to pro něj nepřipadá jako důležité, někomu třeba přijde normální, že žák vstane při hodině, chodí po třídě a jde třeba házet odpadky. (Informantka č. 1)

Uděluješ poznámky a další výchovná opatření? Poznámky dávám zcela výjimečně, to už fakt musí být, raději si to řeším přímo v hodině. (Informantka č. 3)

A když už někde to hodně nejde, tak přistoupím k poznámce. Ale Poznámky píšou, až když je to nutný, snažím se to udržet bez toho. Poznámky píšou až jako nakonec, raději stále napomínám... (Informantka č. 4)

Poznámky dávám, ale jsou k ničemu, protože to nikdo nerespektuje, za ty poznámky mají výchovné opatření, ale záleží to na třídním učiteli, že když třídní učitel třeba moc nechce to řešit, tak si to přečte a neřeší to dál. (Informantka č. 5)

Počet poznámek v elektronické žákovské knížce je následně důvodem pro udělování dalších výchovných opatření, jako je napomenutí třídního učitele, třídní důtka, až konečné vyloučení žáka ze školy. Právě systém udělování těchto výchovných opatření je velkým problémem. Ve škole neexistují jednotně nastavená pravidla, jak k udělování výchovných opatření přistupovat. Udělování výchovných opatření je zcela na zvážení třídního učitele a každý učitel k problematice přistupuje jinak. Některé informantky hovoří o nepsaném pravidlu tři a dost. To znamená, že za tři poznámky dostane žák napomenutí třídního učitele, za další tři třídní důtku atd. Toto pravidlo však nedodržují všichni třídní učitelé, někteří zvažují počet poznámek zcela individuálně a snaží se posuzovat poznámku také dle hodnoty, kterou jí připisují. Např. použití mobilu při hodině není zase tak závažný přestupek, jako třeba vulgární chování apod.

Výchovná opatření pak uděluju podle školního řádu, je tady takový úzus, domluva mezi námi, že po třech poznámkách napomenutí, po dalších třech důtka, ale nedodržují to všichni. (Informantka č. 2)

Takže někteří učitelé to řeší, že mají nastavený pravidlo, že za tři poznámky napomenutí, za další tři důtka a někdo to má třeba za pět, někdo to bere jako citem, že když už tam se zdá toho hodně, tak něco dá a není to spravedlivý mezi třídami ... (Informantka č. 5)

No ty poznámky jsou podle mě k ničemu. Oni si z nich nic nedělají a ani to nikam nevede. Oni za určitý počet dostávají jako třeba třídní důtku, ale ani to jim nevadí, a ještě si to každý dělá po svém. (Informantka č. 4)

... já jsem nikdy neměla problém s kázní, já jsem jim řekla tři a dost a výchovné opatření a vždycky mi to stačilo. Jo ale jedu tři a dost, zatímco si myslím, že ostatní pedagogové to tak nedělají, protože třeba u kuchařů píšu soustavně poznámky, a třeba na to reaguje i paní zástupkyně na poradě, tady ten žák už měl hodně poznámek a nemá výchovné opatření... a zas taky záleží třeba na hodnotě té poznámky, zas někdo řekne, ale vždyť je to jen mobil, no a co... (Informantka č. 1)

6.5.6 Potřeba nastavení jednotných pravidel a zapojení odborníků

V souvislosti s nejednotným systémem udělování poznámek, výchovných opatření a individuálním přístupem ke kázní každého učitele se všechny informantky shodují na tom, že je

třeba ve škole nastavit jasná a jednotná pravidla, jak by měli učitelé ke kázni přistupovat. Nejednotný přístup vnímají jako velkou překážku, která narušuje nejen výuku samotnou, ale také poškozuje vztahy mezi učiteli a žáky.

Oni se tomu pak ti žáci smějí, když třeba v jedné třídě je třídní, který si stojí na pravidlech 3 poznámek a v druhé třídě benevolentní učitel a ty žáci si říkají, no jo vy jste v pohodě, vy máte učitele, který to neřeší, a my máme tu krávu... Já si myslím, že je to hodně o nastavení pravidel, konkrétních jednotných pravidel pro všechny. A třeba taky nejenom že dostane nějaký kázeňský postih jako poznámku, ale že si to třeba půjde odpracovat, třeba i do kuchyně, to je jedno, prostě odpracovat, aby věděl, že ten trest má nějaký smysl. Třeba, když kouří tak, aby šel zametat a tak. (Informantka č. 5)

Takže je to o té shodě, že by měla být nastavena nějaká pravidla, že budeme vyžadovat chování takový a takový. Všeobecně na té škole, aby ta škola byla jednotná, to si myslím, že je strašně důležitý, já když třeba přijdu do třídy po někom, kdo jim dává větší, já nechci říct volnost, ale umožňuje tu nedisciplinovanost, tak já je musím 10 minut krotit a výuka jako taková jde úplně stranou. (Informantka č. 1)

Tedy je to spíš tak, že si každý učitel to tak nějak řeší po svém a často ani nevědí, jak by to měli řešit... Bylo by dobré, kdybychom vypíchlí společně s ostatními učiteli 3 – 4 základní problémy, které nám dělají největší potíže, a domluvili se nad jednotným řešením, které bychom všichni důsledně dodržovali. Nemusíme se zabývat všemi maličkostmi, ale domluvit se na tom, co je tedy to nejzávažnější, a ty tři čtyři oblasti v tom být jednotní. (Informantka č. 3)

Na nutnosti nastavit jednotná a jasná pravidla v oblasti řešení kázně na škole se shodují všechny informantky. K určité diskrepanci dochází v otázce jakým způsobem je možné tento jednotný systém nastavit. Část informantek tvrdí, že nastavení jednotných pravidel je zejména záležitostí vedení školy, které by mělo na společné poradě tato pravidla nastavit. Některé informantky však zastávají opačný názor a to takový, že pravidla by měla vzejít ze vzájemného dialogu a následné shody mezi pedagogy samými. Vedle toho se objevuje i rozpor ve vnímání, jak široce aplikovatelná by taková pravidla měla být. Objevují se dva protichůdné názory, jeden, že by mělo jít o konkrétní pravidla vyhovující právě prostředí konkrétní školy a konkrétních problémů, které se zde objevují, a opačný pohled upřednostňuje pravidla shodná a aplikovatelná napříč celým vzdělávacím systémem.

Jak dosáhnout jednotných pravidel? *Odshora. Vedení je ten, kdo by měl nastavit pravidla, že bychom všichni měli vědět, jak důslední máme být, že bychom se jednou sešli a řekli si, takhle bychom to měli dělat... (Informantka č. 1)*

Takže změnit systém financování středních škol, ještě něco tě napadá? *Jo to, by asi pomohlo nejvíc, kdyby na ně byly páky. A taky by jsme měli mít nějakou jednotnou strategii tady ve škole, jako že by vedení řeklo, jak to budeme u nás ve škole řešit, a my se toho drželi, všichni, vlastně si ty problémy každý nějak řešíme po svém, nemáme žádnou souhru. (Informantka č. 2)*

A nemělo by to vzejít od vedení školy, myslím jako, že by nám na poradě řekli, tak teď budeme tohle řešit tak a tak, ale měli bysme si sednout, pohádat se o tom, my učitelé a nakonec se dohodnout na společné strategii. To by myslím opravdu, pomohlo, ale musí k tomu být chuť. (Informantka č. 3)

Jak by se tak jednotná pravidla měla nastavit? *Mělo by je nastavit vedení, měl by na to být nějaký mistr, jak to teda máme dělat, a měli bysme ho všichni dodržovat, ale to nevím, jestli je možné zařídit, jsou tady někteří, kteří to asi moc dodržovat nebudou. (Informantka č. 5)*

A nemyslím, si že by to mělo být řešení, které by pak šlo aplikovat na všechny školy, ale mělo by to být řešení, které bude vyhovovat právě našemu pedagogickému kolektivu. (Informantka č. 3)

...a taky změnit systém celkově. Jakoby školství celkově nastavený už i na ZŠ, aby děti věděly, že takhle ne... . Aby ten kázeňský systém byl nastaven jednotně na všech základkách, aby byly jasné pravidla pro všechny, aby pak pro ně nebylo nic neobvyklého, že se po nich chce a dříve se třeba nechtělo. (Informantka č. 4)

Dvě informantky také uvádějí požadavek na zavedení funkce školního psychologa, který by mohl pomáhat s řešením individuálních starostí žáků školy a zároveň by poskytoval odborné rady samotným učitelům. Zavedení funkce školního psychologa však souvisí s finančními možnostmi každé školy a pro většinu škol je taková možnost nereálná.

Ještě mě napadlo, že nám chybí školní psycholog, že třeba při tom konfliktu, ten člověk se předvádí před zbytkem třídy a tak si to vybíjí na tobě (učitelce). Kdyby třeba šel na půl hodinky se někde vypovídat s problémem, se kterým přijde ze své rodiny, a doma to nemají jednoduchý táta se doma večer opije, on pak přijde ráno do školy, mají stres, a pak si to doma ve škole vylejou na učitelce. Psycholog, ale na to nejsou prachy. No pan ředitel je rád, že sežene prachy na nás, takže nic, dobře psychologa nechceme, radši si to rozdělíme. (Informantka č. 2)

No tak psycholog by se tady určitě uživil a nám by to moc pomohlo, že by byl někdo, kdo by s těmi žáky jako odborně pracoval a že by třeba i poradil nám, jak to máme dělat. (Informantka č. 4)

6.5.7 Boj o žáka aneb začarovaný kruh problémů

System financování škol založený na počtu žáků je vnímám jako neefektivní a přinášející řadu problémů. Škola je finančně závislá na počtu žáků, nebude-li mít dostatečný počet žáků, nebude mít ani dostatečné finanční prostředky na provoz školy a platy učitelů. Přestože učitelé tuto situaci chápou, upozorňují na výchovně-vzdělávací komplikace, které s sebou přináší a které se zdají být v současném nastavení neřešitelné. Snaha udržet žáka ve škole za každou cenu značně komplikuje systém poznámek nastavený ve škole, který přestože se například žák „propoznámkuje“ až k podmíněčnému vyloučení, nikam dál už nevede. Celý systém tak ztrácí smysl. Žáci si toho jsou vědomi a spoléhají na to, že se jim v konečném důsledku nemůže nic stát. Informantky by ocenily větší podporu ze strany vedení školy, a to i za cenu vyloučení některého žáka tak, aby si žáci uvědomili, že jejich postavení není donekonečna výjimečné a chování beztrestné. Přestože některé informantky uvádějí, že vedení školy se otázkám kázně začalo více věnovat, je přístup vedení školy vnímán poněkud rozporuplně, kdy je kladen důraz pouze na závažné a ojedinělé problémy a běžná nekázeň ve škole se příliš neřeší.

Myslím si, že dokud funguje systém „peníze na žáka“, tak že je to velký problém. Měl by se všeobecně změnit systém financování škol tak, abychom se nebáli žáka vyhodit, a měli jsme na ně nějaké páky, spousta z nich by si pak určitě dávala větší pozor. (Informantka č. 2)

Já teď jako přemýšlím, přijde mi, že to je jako zbytečný, i třeba to psaní těch poznámek, tím, že se dostávají peníze na hlavu, nikdo z učňů se nemůže vyhodit z toho důvodu, abychom měli práci, tak se tak jako motáme v začarovaném kruhu a je to pořád to samý, budem psát poznámky, bude jich tam mít několik a stejně se dostaneme maximálně na nějaký počet, který bude na podmíněčné vyloučení, ale pak už nikam dál, takže mi přijde, že to nemá řešení tohle. Ty poznámky nemají význam a stejně ty děti vidí, že na ně nikdo nemůže, že se jim stejně nakonec nic nestane, podmíněčný vyloučení není vyloučení. Takže si myslím, že by bylo dobrý, kdyby z nějaký problémový třídy se alespoň jeden vyhodil, že by to pro ně mohlo být jako motivace k tomu, aby začali něco dělat, že by jako věděli, že opravdu nějaký trest přijde potom. (Informantka č. 4)

Škola se snaží jako navenek vystupovat jako bez problémů, tudíž řeší jen to nejzásadnější, třeba soustavné nechození do školy, ale takovéhle drobné přestupky se spíše řeší nějakou domluvou, která je neefektivní. (Informantka č. 5)

Dalším problémem, který souvisí s udržení co nejvyššího počtu žáků jsou žáci, kteří třeba i po několikáté opakují ročník, tříletý obor studují třeba i sedm, osm let anebo z důvodu neúspěšnosti střídají různé obory, školy, nastupují neustále do jiného prvního ročníku. Mění se tak zcela zásadně skladba jednotlivých tříd, kdy může docházet k tomu, že ve třídě jsou vzděláváni žáci s věkovým rozdílem pět a více let. Notoričtí „propadlíci“, pak s sebou přinášají do výuky i řadu kázeňských problémů a ovlivňují svým přístupem vlastní výuku i chování jiných žáků. Z tohoto pohledu se objevuje zajímavý názor jedné z informantek, která uvádí, že by se celý problém mohl řešit tím, že by žáci, kteří jsou neustálými reparenty museli za své prodloužené studium platit, obdobně jako je to na vysokých školách.

No to záleží taky na třídě, třeba v prváku teď máme třídu, kde je 33 žáků, z toho je tam asi 10 20-tiletých propadlíků nebo těch, co už dělají druhý obor, asi tři Vietnamci, 3 Romové a dva žáci z Ukrajiny a zbytek nových patnáctiletých žáků, a tam se učí opravdu špatně, oni mají sami mezi sebou docela napjaté vztahy, jsou strašně hluční a udržet v této třídě pořádek je opravdu problém. (Informantka č. 3)

Bylo by potřeba zlepšit vstup do školy, aby ti, co 3x propadnou, už tady nebyli už nenarušovali výuku, aby se zlepšil vstup, přijímací řízení se zlepšilo, aby chodili se učit ty, co se učit chtějí, a ne ty, co se prostě jenom potřebují někam umístit (Informantka č. 5)

Taky by nebylo od věci zavést třeba placení školného v případě, že bude školu studovat více let. Třeba jako je to na vysokých školách dát 3+1 rok zdarma a další roky už platit, taky by se snažili více. Teď nemají proč, oni vědí, že je potřebujeme a že se jim vlastně vůbec nic nemůže stát a že to nakonec stejně dostudují. (Informantka č. 2)

Vedle toho se také z úsporných důvodů různým způsobem spojují studijní skupiny. Například při výuce jazyků, která je omezena počtem žáků, vzniká jakási malotřídka, kdy učitelka vzdělává žáky ze tří různých oborů, na které jsou kladeny různé požadavky, žáci hodnotí, co mají umět oni a ostatní nemusí apod. Vzniká prostředí soutěživosti, které opět narušuje jak výuku samotnou tak vztah učitele a žáků.

Taky mi dělá problém, že třeba když učím angličtinu, kde mám třeba tři obory namíchaný, protože jak se šetří, tak se tak různě ty obory spojují, tak oni mají každý jinou odbornou slovní zásobu často na odlišné úrovni co se týká toho jazyka. Takže ta kázeň se tam taky řeší hůř, oni

sledují, co dělají ti druzí, a když mají pocit, že dělají něco obtížnějšího tak vykřikují, bouří se, přijde jim to nespravedlivé. Takže tohle dělení a spojování bych chtěla zrušit a taky tam je pak ve třídě hodně žáků a to kázní taky nepřispívá. (Informantka č. 2)

6.5.8 Způsob chválení žáků souvisí s důsledným přístupem k řešení kázně

Při vlastní realizaci rozhovorů byl zajímavý moment, kdy jsem se začala ptát na odměňování a chválení žáků. Většina informantek mi dokázala rychle a pohotově odpovědět na otázky týkající se problémů s kázní a jejich řešením. Při otázkách směřujících k oceňování žáků se většina z nich nejdříve zamyslela, jakoby si nemohly vzpomenout na konkrétní příklady toho, jak žáky odměňují. Z rozhovorů vyplývá, že zejména informantky, které při řešení kázně nemají důsledný přístup a kázeň řeší napomínáním, písemkami, poznámkami, k oceňování žáků přistupují zejména z pohledu pozitivního hodnocení jejich studijních výsledků a také své pochvaly směřují obecněji k celé třídě. Jedna informantka dokonce uvedla, že je potřeba chválit žáky v soukromí tak, aby neztratili své postavení mezi spolužáky.

*No tak chválím je teda hlavně, když něco udělají dobře. **Takže spíš za výsledky práce?** Jo když se snaží, pracují a jsou ten den třeba klidní, tak je pochválím, že se tady dnes dobře učilo a tak. (Informantka č. 2)*

Snažím se je chválit, když udělají něco dobře a hlavně když jsou ten den klidní a nevyrušují, tak na konci hodiny na to upozorním, jak se nám dobře pracovalo, ale stejně více napomínám asi. (Informantka č. 3)

Tak ehm... spíš jako za ty výkony, takže když mají úkol a udělá ho třeba jeden ze třídy, tak je pochválen a dostane za to jedničku, a třeba když někdo dlouhodobě zlobí a pak teda konečně po dvou měsících dostane rozum, tak ho taky pochválím, ale ne před třídou, protože třída by se mu smála. Takže spíš individuálně. Zvednout sebevědomí tím, že už dostává rozum. (Informantka č. 5)

Oproti tomu informantky, které se v otázkách kázně řídí důsledně nastavenými pravidly, se více zabývají i otázkou odměňování žáků. Uvědomují si nutnost pozitivně hodnotit i žáky, kterým se obvykle nedaří své chování dobře zvládat, a k pochvalám přistupují více individuálně.

Já je odměňuju slovně a snažím se, když si to zaslouží, tak hned...Třeba jsem se taky jednou ptala v té problémové třídě kuchařů v prváku, jestli je vůbec někdo pochválí, a oni na mě koukali, jestli jsem náhodou nespada někde z jiné planety, protože je pořád jenom každý trestá, to znamená, že snažím se třeba i u těch žáků, kteří mají opakovaně, ale opravdu opakovaně,

třeba každou hodinu, nějakou poznámku za používání mobilů, přistupovat opravdu vstřícně. Takže jako Tomáši – já bych tě ráda změnila, zkusme to nějak, řekni mi co s tebou mám dělat, aby se ti to dneska povedlo, on sám třeba přizná že je závislý na mobilu, že se snaží, tak když se mu to povede tu hodinu ten mobil udržet někde z dosahu, tak řeknu vidíš že to jde, dneska si to zvládnul nebo řekne paní učitelko, já si ho radši půjdu dát do zásuvky a budu na něj koukat, umožním mu to, děláme všechno pro to, a když to zvládneme, tak ho pochválím, což se i někdy stane. (Informantka č. 1)

Tak pochválím, fakt ty, který se hodně snažej, a je vidět, že někde nějaká snaha je a že se zlepšily ve výuce, tak chválím, chválím, ale tak jako s rozvahou musím říct, ne tak často, jak by možná bylo možný, nepřeháním to, ale vždy se snažím pochválit konkrétní úspěch, třeba když je to bez problémů nebo někdo se zlepšil. Například měl samý pětky a teď najednou je na lepší známku, tak ho pochválím. Řeknu, že to je skvělý, že se mu to povedlo. (Informantka č. 4)

6.5.9 Vědět víc o žácích je důležité, abychom jim neublížili, ale blízký vztah příliš nepěstujeme

Všechny informantky uvádějí, že dobrý vztah mezi žákem a učitelem je důležitý, ale jejich výpovědi se rozcházejí v tom, proč je takový vztah důležitý a jaký vliv má na kázeň ve škole. Informantky často uváděly něco ve smyslu, že je dobré žáky více poznat, zejména proto, aby jim nechtěně neublížily např. nevhodnou poznámkou nebo se nedotýkaly témat pro žáky citlivých. Informantky také zdůrazňují, že na bližší poznání žáka nemají v hodinách příliš času, spíše v hodinách, které jsou např. před svátky, a také, že větší přehled mají o žácích ve své vlastní třídě, i když i zde si stěžují na nedostatek informací v souvislosti s ochranou osobních údajů. Uvádějí, že bližší poznání žáka sice dočasně zlepšil vzájemné vztahy mezi nimi a žáky, ale že na vyrušování to příliš velký vliv nemá.

*Myslím, že je to důležitý, pak se nemůže stát, že člověk narazí na něco, že člověk něco nechtíc řekne a to by se jich mohlo dotknout, myslím, že je důležitý vědět i nějaký zdravotní stav, psychický problémy, jak to je v rodině, že to je opravdu hodně důležitý, aby se člověk nedotkl ničím, aniž by chtěl, když někde něco řekne. **Takže z toho důvodu aby se náhodou žáka nedotkl?** Ano, z toho důvodu. **A je to důležité i v otázce kázně?** Je to asi i v tom, protože pak, ne že by se to mělo tím nějak omlouvat, ale je u těch dětí třeba, že pak mají nějaké zvláštní projevy, a tak si můžeme říct, no tak on k tomu má důvod, ale to pak je spíš práce pro psychologa, aby s nimi pracoval, je to důležitý i v té kázní, no aby člověk věděl, jestli náhodou se něco nedělo, oni neumí si o to říct. (Informantka č. 4)*

No to si myslím, že je důležité je lépe poznat. Já se o to snažím v hodinách občanské výchovy, tam na to je čas, ale v češtině na to prostor moc nemám. Všeobecně, abych zvládala naučit to, co mám, přes všechno to napomínání, tak na to povídání s žáky není moc čas. Třeba se tomu věnuji více před vánoce, že si víc povídáme a že se o nich něco dozvím... No určitě je pak chvíli lepší náš vztah, že mě chvíli víc berou, ale na to vyrušování to moc velký vliv nemá. (Informantka č. 2)

Problém je v tom, že o těch dětech dnes už nic nevíme, že nemáme žádný informace, tudíž někdo má třeba rodinné problémy, my to nevíme, protože to ani vědět nemůžeme, a třeba s ním zacházíme nešetrně, takže by bylo dobré, aby učitelé mohli něco vědět, aby to zákon umožňoval. A nevíme ani o tom, když se ve škole něco šupne, tak to vyřeší třeba výchovný poradce a ten konkrétní učitel případně třídní, a my se nic nedozvíme, ostatním učitelům se nemůže nic říct, takže to je jedno. (Informantka č. 5)

Pouze dvě informantky uvádějí odpověď ve smyslu potřeby vstřícného přístupu k žákům jako klíčového jednání za účelem získání vzájemné důvěry a spolupráce.

Vzájemný vztah je naprosto nejdůležitější... snažím se to budovat tak, aby mi ty děti byly ochotny říct něco, to znamená - ano jsem autoritativní, ale ten vztah s těmi žáky buduju, ale ne za použití biče. (Informantka č. 1)

Myslím si, že to důležité je. Snažím se, abychom měli dobré vztahy, a snažím se ke všem přistupovat laskavě, i k těm problémovým. Když je budu hned nenávidět, tak nikdy nedosáhnu toho, aby nám bylo ve škole fajn. (Informantka č. 3)

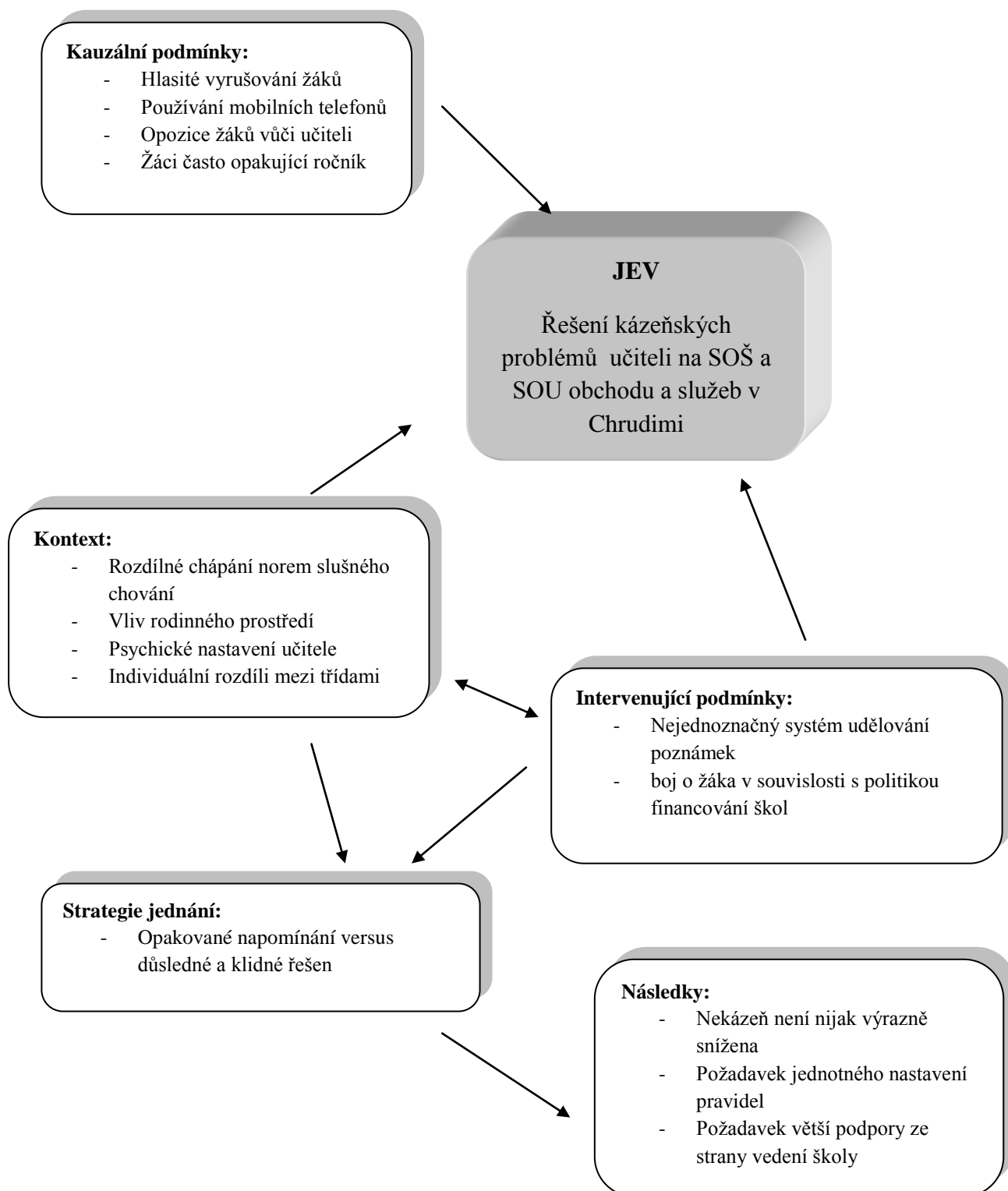
6.6 Axiální kódování

Po definování jednotlivých kategorií, nejčastějších témat, které se v rozhovoru objevovaly, jsem se snažila prozkoumat tyto jednotlivé kategorie a nacházet vztahy a souvislosti mezi nimi. Postupovala jsem na základě axiálního kódování. „V průběhu axiálního kódování výzkumník uvažuje příčiny a důsledky, podmínky a interakce, strategie a procesy a tvoří tak „osoby“ propojující jednotlivé kategorie. Hledá další kategorie a koncepty, které spolu souvisejí,...“ (Hendl, 2005, s. 245) K následné formulaci problémů pak Strauss a Corbinová (1999, s. 72) navrhuje využít tzv. paradigmatický model, který pomáhá výzkumníkovi o jednotlivých kategoriích systematicky přemýšlet.

6.6.1 Paradigmatický model

Paradigmatický model se skládá z několika částí: fenomén (jev), kauzální podmínky, kontext, intervenující podmínky, akce (strategie jednání) a následky. V této části se pokusím popsat paradigmatický model, který jsem vytvořila na základě studia původních kategorií.

Schéma č. 1: Paradigmatický model



Jev: „Název celého vztahu nebo schématu. Jedná se o koncept, který drží části pevně při sobě. Někdy je to sledovaný výsledek nebo jedinec.“ (hendl, 250) Ústředním jevem prezentovaného paradigmatu se stává „Řešení kázeňských problémů učiteli na SOŠ a SOU obchodu a služeb“. Přičemž se na základě celého paradigmatu pokouším odpovědět na výzkumnou otázku, kterou jsem si stanovila na samotném začátku: „„**Jaké kázeňské problémy nejvíce narušují výuku ve SOŠ a SOU obchodu a služeb v Chrudimi a jakým způsobem se s nekázní vyrovnávají samotní učitelé?**“

Kauzální podmínky: „Události nebo proměnné, které vedou k fenoménu nebo k jeho vývoji. Jedná se o podmnožinu příčin nebo jejich vlastností.“ (Hendl, 2005 s. 250) Příčinné podmínky, které vedou učitele k řešení nekázně, jsou zcela běžné. Učitelé se musí řešením kázeňských problémů zabývat už jen proto, že existují. Učitele SOŠ a SOU obchodu a služeb v Chrudimi k řešení nejčastěji vede hlasité vyrušování v hodinách, používání mobilních telefonů a vzájemná podpora mezi žáky při vyrušování, jejich opozice vůči učiteli, problémové chování žáků, kteří nejsou úspěšní ve studiu a třeba i několikrát opakují stejný ročník.

Kontext: Kontext je určitý soubor vlastností, které jev ovlivňují. Kontext určuje i to, za jakých podmínek jsou uplatňovány vlastní strategie. (Strauss, Corbinová, 1999 s. 74) Řešení nekázně je ve škole ovlivněno zejména odlišným chápáním významu slušného chování mezi učiteli a žáky, hodnotami a normami, které si žáci přinášejí z rodinného prostředí. Vedle toho jsou učitelé ovlivněni i svým vlastním psychickým rozpoložením a konkrétním nastavením každé třídy ve smyslu počtu žáků inklinujících k nekázní a ochota ostatních nechat se nekázní strhnout.

Intervenující podmínky: Tyto podmínky jsou někdy obtížně odlišitelné od kontextu. Jedná se o obecnější podmínky, které ovlivňují strategie jednání. Jsou to takové podmínky, které mohou komplikovat nebo naopak usnadňovat použití strategie v určitém kontextu. (Strauss, Corbinová, 1999 s. 70) Intervenující podmínky se pro samotné řešení nekázně ve škole zdají být zcela zásadní. V našem případě se jedná zejména o podmínky, které vlastní řešení významně komplikují. První takovou podmínkou je špatně fungující systém poznámek. Ačkoliv se systém udělování poznámek zdá být zásadním celoškolským nástrojem pro řešení problémů s kázní, vyznačuje se vysokou mírou nejednotnosti. Každý učitel přistupuje k poznámkám a k udělování výchovných opatření závislých na jejich počtu zcela individuálně a někteří učitelé nevidí v celém systému žádný smysl a poznámky tedy používají zcela výjimečně. Podstatný je zejména fakt, že ani významný počet udělených poznámek nemůže vést ke konečnému vyloučení problémového žáka ze studia. Tento fakt souvisí s další intervenující podmínkou a tou je snaha udržet si ve škole co největší možný počet žáků z důvodu udržení samotné existence školy.

Strategie jednání: „Strategie vyvinuté ke zvládnání, ovládnání, vykonávání nebo reagování na jev za určitého souboru percipovaných podmínek“ (Strauss, Corbinová, 1999 s. 70) V případě tohoto paradigmatu jde zejména o konkrétní postupy, které k řešení nekázně učitelé používají. V souvislosti s předchozími podmínkami ovlivňujícími řešení nekázně učitelé nejčastěji používají slovní napomínání svých žáků, které ovšem, pokud se neváže na jasně stanovená a důsledně dodržovaná pravidla, nevede k žádnému významnějšímu zlepšení. V případě, že se problém s nekázní vystupňuje, reagují učitelé křičením nebo neohlášenou písemkou. Méně často se objevují i účinnější strategie, kdy se někteří učitelé snaží situaci řešit klidem, jasným a důsledným přístupem, podporou pozitivních rysů, jednotlivých úspěchů každého žáka.

Následky: „Jedná se o důsledky akcí a strategií, úmyslných i neúmyslných.“ Nad následky vlastního přístupu k řešení nekázně je možné se zamyslet ze dvou úhlů pohledu. Tím prvním je, jaký mají použité strategie vliv na problémy s kázní. Jak už bylo naznačeno v předchozí části, používané strategie, neobsahují-li složku jednoznačnosti a důslednosti, nejsou příliš efektivní. Z druhého úhlu pohledu může být jako následek vnímáno i to, jakým způsobem uvědomění si neefektivnosti dosavadního snažení ovlivňuje smýšlení učitelů o možnostech, které by mohly být účinnější. V tomto případě je stěžejní požadavek učitelů na stanovení nejpalcivějších problémů a jednotných způsobů jejich řešení, důsledně dodržovaných všemi pedagogy školy. Objevuje se i požadavek směřující k vedení školy, kdy vedle pochopitelné snahy udržet si co největší počet žáků by učitelé uvítali i větší podporu v otázkách řešení kázně.

Závěr

Otázkami kázně se bezesporu zabývají všechny typy a stupně škol. Řešení kázeňských problémů na středních odborných učilištích však podléhá celé řadě specifických faktorů. Střední odborná učiliště se vyznačují zejména specifickou skladbou žáků. Tříleté studijní obory studují žáci ve věkovém rozptylu 15-26 let, kteří logicky přicházejí s jinými životními zkušenostmi a motivacemi k samotnému studiu. Vzhledem ke skutečnosti, že nabídka volných studijních míst, které střední školy a učiliště nabízejí, převyšuje poptávku, vytrácí se z celého přijímacího řízení přirozená snaha uspět, podat co nejlepší výkon a dostat se tak na vyvolenou střední školu. Žáci jsou si víceméně jisti, že budou na vybranou střední školu nejen přijati, ale že střední školy se budou předhánět v tom, která je bude moci získat a zajistit si tak potřebné finanční prostředky pro provoz školy na další rok. Žáci tak dostávají pocit falešné výjimečnosti a nepostradatelnosti, ke které jim stačí, že prostě jsou. Vše ostatní (vědomosti, dovednosti, slušné chování) je postaveno až na druhou kolej a není rozhodující v rámci přijímání žáků do škol. Z tohoto pohledu můžeme usoudit, že právě žáci středních odborných učilišť se skládají z žáků nejméně motivovaných ke studiu popřípadě žáků, kteří nebyli úspěšní na jiných typech škol.

S pocitem výjimečnosti a nepostradatelnosti žáci do středních škol nejen přicházejí, ale nadále si jej pěstují i v průběhu studia, čemuž nahrává současný systém financování škol, jenž se odvíjí od počtu žáků ve škole. Nejenže školy bojují o získání každého žáka, následně se také snaží co nejvíce svých stávajících žáků ve škole udržet. Neúspěšným žákům je tak neustále povolováno opakovat ročník, drobné kázeňské problémy se příliš neřeší a vyloučení žáka ze studia je až tou nejkrajnější možností. Na tom by samozřejmě nebylo nic špatného, pokud by ovšem k neochotě vylučovat žáky ze studia vedla snaha podpořit individualitu každého žáka, pomoci mu konstruktivně řešit jeho problémy a hledat způsoby jak může každý být úspěšný. V situaci, kdy k neochotě vylučovat žáky ze studia dochází zejména z finančních důvodů, je konstruktivní práce s kázní žáků značně narušena. Žáci vědí, že skutečný trest přijde až za opravdu velmi závažné porušení kázně, a tak často zkoušejí nebo se dokonce baví tím, kam až mohou zajít.

O jaké strategie se tedy současní učitelé mohou při řešení kázeňských problémů opřít? Z těch praktických a oficiálních prostředků připadá v úvahu zejména školní řád a systém výchovných opatření, jenž z něho vychází. Dalším prostředkem je pomoc školního poradenského pracoviště, které existuje většinou ve své základní formě (výchovný poradce a školní metodik prevence). Přestože by školy uvítaly pomoc i dalších odborníků přímo na pracovišti, je pro ně taková možnost finančně nereálná. Zajímavou pomoc školám může přinést systém podpůrných

opatření, který vstoupí v platnost od 1. 9. 2016. Především první stupeň této podpory, který je záležitostí zejména škol samotných, může za určitých předpokladů poskytnout školám možnost vytvořit si vlastní avšak do jisté míry oficiální a závazné strategie jak s nekázní bojovat.

Ze všeho nejdůležitější je však přístup každého učitele. Ve své práci se zabývám dvěma přístupy, o kterých se domnívám, že patří mezi nejefektivnější způsoby zvládnání nekázně. První přístup vychází z myšlenek behaviorální psychologie a je založen zejména na operantním podmiňování tedy na posilování žádoucích a oslabování nežádoucích způsobů chování, přičemž je důležité zaměřit se zejména na oceňování projevů žádoucích. Jedná se o systematický a promyšlený přístup, při kterém je důležité si uvědomit co je učitelovým cílem a následně pomocí dílčích kroků tohoto cíle dosahovat. Úloha učitele je v behaviorálním přístupu spíše direktivní, on sám určuje co je žádoucí a volí postupné kroky řešení. Druhý zmiňovaný přístup vychází z myšlenek humanistické psychologie a oproti behaviorálnímu přístupu se vedle uspokojování potřeb učitele věnuje i individuálním potřebám žáků. Jedná se o přístup nedirektivní, ve kterém je při zvládnání nekázně zásadní zejména kvalita vztahu mezi učitelem a žáky. Humanistické řešení problémů odmítá metody založené na odměně a trestu zejména proto, že takové metody často omezují vlastní zodpovědnost žáků, kteří se nakonec chovají žádoucím způsobem z jiných důvodů než z vlastního přesvědčení, např. ze strachu z trestu, z touhy po dobré známce, z touhy vyhovět učiteli. Takové motivy výrazně snižují míru vlastní zodpovědnosti, vnitřní snahy a radosti z vlastních úspěchů. Humanistický přístup je postaven na pěstování upřímného, rovnocenného a otevřeného vztahu mezi učitelem a žáky. K pěstování takového vztahu využívá dvě zásadní techniky a těmi je metoda aktivního naslouchání, pomocí které se snaží dostat do skutečného jádra problémů, a metoda správně formulovaných „já sdělení“, které napomáhají učiteli vést dialog se svými žáky tak, aby se pro ně stal rovnocenným partnerem a poskytl jim dostatek prostoru pro vlastní vyjádření a vlastní hledání způsobů řešení.

Není mým cílem stanovit, který přístup je správný, ale spíše se zamyslet nad možnostmi, které dnešní učitel v otázkách kázně má. Oba přístupy přináší řadu zajímavých podnětů využitelných nejen učiteli středních odborných učilišť. Pokud se zamyslím nad výsledky výzkumného šetření, které jsem provedla na SOŠ a SOU obchodu a služeb v Chrudimi, mohu z pohledu výše zmiňovaných strategií řešení kázeňských problémů konstatovat následující. Učitelé této školy se spíše snaží zaujímat přístup, který je blízký principům behaviorální strategie. Jejich jednání se však chybně zaměřuje na trestání negativních projevů chování a pozitivní chování je odměňováno pouze sporadicky. U učitelů je zřejmá velká snaha držet se zavedených tradičních autoritativních způsobů vyrovnávání se s nekázní a nad jinými možnostmi řešení příliš neuvažují. Shodují se v tom, že je třeba nastavit jednotnou strategii, která by byla

všemi učiteli důsledně dodržována. Objevuje se určitá touha po systematickém, jednotném a efektivním způsobu řešení problémů. Významný je také fakt, že veškerá uplatňovaná a navrhovaná řešení jsou vlastně jakýmsi hledáním nových způsobů jak ze strany učitele ovlivnit žáky. Učitelé nepřemýšlejí nad možností změnit sami sebe, své myšlení, problém je stále viděn na straně žáka, případně rodiny nebo neefektivního systému financování středních škol.

Na úplný závěr se zamyslím nad tím, co by mohlo celou situaci zlepšit. Na straně učitelů by bylo vhodné zvýšit jejich povědomí o možnostech řešení kázeňských problémů i jinými cestami než tradičním autoritativním způsobem. Podporovat učitele v péči o vlastní duševní zdraví a vzdělávat je i v oblasti proměňujících se hodnot mladé generace. Toho lze dosáhnout například různými školeními, nejlépe postavenými na principech zážitkové pedagogiky. Zásadní je v této oblasti úloha samotného vedení školy, které by mělo být citlivé, otevřené a ochotné naslouchat požadavkům a trápením svých zaměstnanců. Z pohledu celého školního systému by bylo vhodné zlepšit přístup k odborným službám přímo ve školách, tedy povinné zavedení funkce školního psychologa a speciálního pedagoga do každé školy. Významnou otázkou je rovněž změna způsobu dosavadního financování škol, který je závislý na počtu žáků a již mnoho let negativně ovlivňuje směřování středních škol. Domnívám se, že když se školy nebudou bát přijít o pár žáků a zároveň, když žáci ztratí svůj falešný pocit privilegovanosti a budou cítit, že ne všechno je samozřejmé a budou motivováni projevovat vlastní snahu k tomu, aby dosáhli určitých úspěchů, změní se i jejich jednání v oblasti kázně.

Použitá literatura

- BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualit. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011a. 264 s. ISBN 978-80-7387-436-0
- BENDL, S. *Školní kázeň v teorii a praxi. Učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011b. 208 s. ISBN 978-80-7387-432-2.
- CANGELOSI, J.S. *Strategie řízení třídy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 289 s. ISBN 80-7178-014-6.
- ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2014. 192 s. ISBN 978-80-247-4639-5
- GORDON, T. *Škola bez poražených*. 1. vyd. Praha: Malvern, 2015. 325 s. ISBN 978-80-7530-006-5.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum / základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HUSNÍK, P. Přijímací zkoušky do maturitních oborů musejí být povinné plošně. Učitelské noviny č. 38/2013. [online]. 15.3.2016 [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7596>
- KOHOUTEK, Rudolf. *Dějiny psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 120 s. ISBN 978-80-210-4540-8
- KOLHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. 1.vyd. Brno: Paido, 2004. 78 s. ISBN 80-7315-078-6
- MICHALÍK, J. *Školský poradenský systém v české republice*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísni, 2015. 37 s. ISBN: 978-80-87456-57-6
- RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Public History, 1999. 63 s. ISBN 80-902193-7-3
- SEKERA, J. *Škola a kázeň žáků*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. 108 s. ISBN 978-80-7368-911-7
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

Ottův slovník naučný : Ilustrovaná encyklopedie obecných znalostí. Praha : J. Otto, 1888-1909. 7. sv.

Elektronické zdroje:

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Statistické ročenky České republiky 2009-2014*. Český statistický úřad. [online]. 15.3.2016 [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/rocenky_souhrn

GORDON TRAINING INTERNATIONAL. *Thomas Gordon*. Gordon Training International. [online]. 15.3.2016 [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: <http://www.gordontraining.com/thomas-gordon/>

MARCINIAK, A. Effective ways of dealing with discipline problems when teaching adolescent learners. Dostupné z: <http://www.worldscientificnews.com>, 2015. EISSN 2392-2192

MŠMT. *Pomůcka pro ředitele škol při tvorbě školního řádu*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. 15.3.2016 [cit. 2016-03-15]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vyssi-odborne-vzdelavani/pomucka-pro-reditele-skol-pri-tvorbe-skolniho-radu>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Statistická ročenka České republiky – 2014*. Český statistický úřad. [online]. 15.3.2016 [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/320198-14-r_2014-2300

Zákony:

Zákon č. 561/2004 O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška 116/2011 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Seznam příloh

Příloha č. 1: Rozhovor s informantkou č. 1

Příloha č. 2: Rozhovor s informantkou č. 2

Příloha č. 3: Rozhovor s informantkou č. 3

Příloha č. 4: Rozhovor s informantkou č. 4

Příloha č. 5: Rozhovor s informantkou č. 5

Příloha č. 1

Rozhovor s informantkou č. 1

Uvedený přepis rozhovoru z důvodu zachování autenticity prošel pouze částečnou jazykovou a stylistickou úpravou.

Jak obecně hodnotíš kázeň ve škole?

Různě záleží na tom, jaká je ta třída a nechovají se všichni žáci úplně stejně. Záleží na složení té třídy, jestli bych mohla jmenovat třeba konkrétní obory, tak tam, kde učím ve třídě cukrářů je 90ti procentní pohoda a klid, ticho při hodině poslouchají látku, reagují na všechny dotazy u kuchařů, když se ve třídě najde někdo, kdo chce cíleně narušovat hodinu, tak se ji snaží cíleně narušit a dává tomu kantorovi potom daleko větší problém usměrnit toho jednoho žáka, jehož chování strhává i některé žáky okolo

Takže si myslíš, že je to o individuálních rozdílech v osobnosti toho žáka.

Ano.

Jaké jsou nejčastější kázeňské problémy, co nejvíce narušuje výuku?

No tak já třeba i ty učně vychovávám zcela důsledně. To znamená, že pokud třeba mají mobil, tak vědí, že je napomenu, řeknu, bylo to naposledy, a v případě že ode mě mají už tu jednu připomínku, tak už pak dávám poznámku a oni vědí, že tu poznámku najdou v elektronické žákovské knížce a že ji tam budou mít napsanou, i když už je dál nenapomínám. A pak je rozdíl mezi těmi žáky, kdy někdo automaticky ten mobil potom uklidí nebo se i zeptá paní učitelko dostanu dneska poznámku anebo úplně přestane reagovat na to, když už ví, že tu poznámku dostal, tak si ten mobil nechává u sebe, protože říká, stejně už jsem dostal poznámku tak vlastně je to jedno. Takže je tam ještě tenhle rozdíl mezi žáky.

Tak ještě se tedy vrátím k tomu, co nejvíce narušuje tu výuku?

Mě ji narušuje hlasitý projev žáků, když se jich netážu, že vstupují, skáčou do řeči, že reagují na něco, co vůbec nesouvisí s výukou, povídají si mezi sebou třeba i na téma které probíráme, ale když je vyzvu, tak nechtějí říct nic, ale tím hlasitým projevem narušují.

Jak to řešíš?

Já je oslovím, aby se utišili.

Funguje to?

Jak kdy a jak u koho.

Proč myslíš, že jak kdy a jak u koho?

Nevím, jestli je chyba ve mně, nevím.

Jakým způsobem se tedy s nekázní vyrovnáváš a jak jsi při tom úspěšná?

No tak jsem zcela důsledná v tom, jak si nastavím podmínky v hodině, a nejsem ochotná moc akceptovat to, že mi tu hodinu někdo cíleně narušuje, takže ve všech třídách k tomu přistupuji shodně, jakmile provedou něco, co nemají, tak je napomenu, a v případě že se to opakuje, tak je opravdu trestám poznámkou a oni vědí, že tu poznámku najdou v elektronické žákovské knížce a že ji tam budou mít napsanou, i když už je dál nenapominám. Takže vědí, že ten systém těch poznámek se bude kupit, ale ten systém výchovných opatření už pak není na mě. Já musím říct, že jako třídní mám systém, podle mého by to mělo být shodně u všech třídních, ale není to tak. Pak panuje velká neshoda. Já mám zrovna třídu, kde nemám kázeňské problémy. Já jsem nikdy neměla problém s kázní, já jsem jim řekla tři a dost a výchovné opatření a vždycky mi to stačilo. Jo ale jedu tři a dost, zatímco si myslím, že ostatní pedagogové to tak nedělají, protože třeba u kuchařů píšu soustavně poznámky, a třeba na to reaguje i paní zástupkyně na poradě, tady ten žák už měl hodně poznámek a nemá výchovné opatření... a zas taky záleží třeba na hodnotě té poznámky, zas někdo řekne, ale vždyť je to jen mobil, no a co. Mě se osvědčuje to, že když jsem důsledná že to efekt má.

Jak z tvého pohledu přistupuje k otázkám kázně vedení školy?

No tak musím říct, že v poslední době zvlášť po všelijakých těch záležitostech, které panovali na jiných školách, se k tomu vedení staví tak, jak má. Uvidíme, jaký efekt to bude mít na ty běžné poznámky, ale já jsem teď měla problém ve své třídě a řešilo se to teď, hned po incidentu, jednání proběhlo s ředitelem shodou okolností za přítomnosti policie, která tady měla besedu, druhý den už tady byly rodiče a druhý den už žák věděl ortel. Takže mě to připadá, tak, jak by to mělo být prostě žádný velký odklady.

Obracíš se v případě nějakých potíží i na výchovného poradce?

No musím říct, že neřeším moc kázeň, to znamená že teď jsem vše řešila i s výchovným poradcem, ale běžné záležitosti není třeba řešit s výchovným poradcem. Ale když je něco závažnějšího tak se na něj obrátím a spolupráce je velice vstřícná.

Řešíte nekázeň společně s kolegy?

Jak s kterými. A zase můžu říct, že někdo je řešení těch problémů daleko vstřícnější, zatímco někdo se tím nechce až tak zabývat. Možná by stálo za to se pak podívat na množství poznámek, které jsou uděleny a jaké opatření z toho vyplyne. Zase je to hrozně individuální, protože někdo řekne, že ty poznámky psát nebude nebo to pro něj nepřipadá jako důležité, někomu třeba přijde normální, že žák vstane při hodině, chodí po třídě a jde třeba házet odpadky. Takže je to o té shodě, že by měla být nastavena nějaká pravidla, že budeme vyžadovat chování takový a takový. Všeobecně na té škole, aby ta škola byla jednotná, to si myslím, že je strašně důležitý, já když třeba přijdu do třídy po někom, kdo jim dává větší, já nechci říct volnost, ale umožňuje tu nedisciplinovanost, tak já je musím 10 minut krotit a výuka jako taková jde úplně stranou.

Jak dosáhnout jednotných pravidel?

Odshora. Vedení je ten, kdo by měl nastavit pravidla, že bychom všichni měli vědět, jak důslední máme být, že bychom se jednou sešli a řekli si, takhle bychom to měli dělat. Že by ta pravidla byla jednotná, ale zase by to mohlo mít špatný efekt. Například, v těch problémových třídách, je třeba navštívit psycholog, který přijde z jiného prostředí nastaví se ve třídě pravidlo, pravidla jsou určena vyučujícím, kteří v té třídě učí, a stejně nevím, jestli jsou tak důslední, že ty pravidla dodržují. A to nejsem schopna posoudit, ale někdy si myslím že ne a žáci, kteří nemají mít lahve po stole, nemají pít, a to jsou věci, které já ani nezakazuju, když se chce žák napít, tak proč bych mu nedovolila se napít, ale není to o tom, že láhev bude lítat z jednoho konce třídy na druhou stranu, ale tak, že on najednou vstane a jde uklidit, vyhodit papír do koše, ale to prostě není možné, řeknu jim že kdyby ve stejnou chvíli vstalo 20 žáků tak to můžeme rozpustit, a že zase se to dotkne té výuky.

A ještě k těm pravidlům mám někdy pocit, že učňové, vzhledem k tomu, z jakých sociálních podmínek pocházejí, ani nevědí, že nějaká pravidla respektovat mají, a v tom je problém, protože oni to vnímají jako to, že já nejsem ochotná akceptovat jejich chování, ale oni třeba ani nevědí, že porušují chování, že nějaké takové pravidlo je, ono jim to přijde jako normální, že třeba mluví sprostě v rodině a považují to za normální a že třeba já po nich požaduju, aby mluvily ne-spisovně, ale aby nemluvili vulgárně tak mnohým to dělá problém, protože doma mluví sprostě normálně. A teď já si je nějak vychovám, oni to akceptují a pak vyjdou ze třídy a šup a zase slyším a říkám, dokud jsem tady tak se snažte. Takže podle mého někdo nemá z domu to pravidlo užité. Nebo skákání do řeči to samý, vůbec nejsou někteří schopni akceptovat to pravidlo, protože ho vůbec nemají zažitý, nevědí.

Jak často a jak žáky odměňuješ?

Já je odměňuju slovně a snažím se, když si to zaslouží, tak hned...Třeba jsem se taky jednou ptala v té problémové třídě kuchařů v prváku, jestli je vůbec někdo pochválí, a oni na mě koukali, jestli jsem náhodou nespadla někde z jiné planety, protože je pořád jenom každý trestá, to znamená, že snažím se třeba i u těch žáků, kteří mají opakovaně, ale opravdu opakovaně, třeba každou hodinu, nějakou poznámku za používání mobilů, přistupovat opravdu vstřícně. Takže jako Tomáši – já bych tě ráda změnila, zkusme to nějak, řekni mi co s tebou mám dělat, aby se ti to dneska povedlo, on sám třeba přizná že je závislý na mobilu, že se snaží, tak když se mu to povede tu hodinu ten mobil udržet někde z dosahu, tak řeknu vidíš že to jde, dneska si to zvládnul nebo řekne paní učitelko, já si ho radši půjdu dát do zásuvky a budu na něj koukat, umožním mu to, děláme všechno pro to, a když to zvládneme, tak ho pochválím, což se i někdy stane.

Je podle tebe dobré přestovat si se žáky dobrý vztah?

Vzájemný vztah je naprosto nejdůležitější Já jsem poměrně autoritativní typ, tohle se taky liší od počtu žáků ve třídě a taky od předmětu, který tam učím a od toho jeto je moje třída nebo není to moje třída. Samozřejmě že o žácích v mojí třídě toho vím hodně věcí a snažím se to budovat tak, aby mi ty děti byly ochotny říct něco, to znamená - ano jsem autoritativní, ale ten vztah s těmi žáky budu, ale ne za použití biče.

Příloha č. 2

Rozhovor s informantkou č. 2

Uvedený přepis rozhovoru z důvodu zachování autenticity prošel pouze částečnou jazykovou a stylistickou úpravou.

Jak obecně hodnotíš kázeň žáků na škole?

Jsou tady žáci, kteří mají nějaká pravidla a jsou zvyklí se chovat podle těch pravidel, ale jsou žáci, kteří ty pravidla třeba nerespektují. Někteří jsou zkrátka v pohodě, ale pak jsou ti buřiči a samozřejmě taky ti, co jen čekají, kdy někdo začne vyrušovat, a pak se tím baví, berou to jako zábavu. No a to je pak často těžké zvládat.

Takže si myslíš, že kázeň je spíš o jednotlivcích.

Ano.

Jaké jsou nejvýznamnější kázeňské problémy?

Co mě nejvíc vadí, je to, že něco vykřiknou, že se nahlas baví nebo sem tam že něco vykřiknou, co není k věci, že se spolu baví a tak. Nejzávažnější je, že ruší, hrají si s telefony, nenosí pomůcky.

Jak to řešíš?

Řeším to napomenutím, několikerým napomenutím, případně třeba poznámkou, nebo pokud žvaní celá třída, třeba dám písemku nebo zkouším. Když už se to pak nahromadí, tak třeba na toho člověka zakřičím, že mu řeknu něco ostřejšího, tak to se třeba na chvíli zklidní, nebo třeba známku, když dostanou pětku, tak většinou z nich je to jedno, takže to nic neřeší... Poznámky tedy píšu do počítače píšu to rodičům, ale zatím na to reagoval jeden rodič.

Nejčastěji to řeším napomenutím, nemám žádnou strategii, nemáme na ně žádné páky, oni si z toho nic nedělají a celý systém je nastaven špatně. Bojíme se, že přijdeme o žáky a pak nebudou peníze na platy a tak se stejně ten žák vyhazuje ze školy, až na posledním místě. Další problém je, nejenže žáky nevyhazujeme, ale taky je donekonečna necháváme opakovat ročník, třeba i třikrát a vícekrát, a taky ty co už ukončily jeden učební obor, po 5 letech studia, opět přijímáme do prvního ročníku na obor druhý a ve třídách pak vzniká taková zvláštní symbióza, kdy noví žáci ze základek jsou pak ve třídě s těmito propadlíky nebo 24-letými věčnými studenty.

A to napomenutí je efektivní?

No jak u koho, někdo se zklidní a někdo třeba jen na chvíli a pak zase vyrušuje. Nic si z nás nedělají.

Jak uděluješ případná výchovná opatření?

Výchovná opatření pak uděluju podle školního řádu, je tady takový úzus, domluva mezi námi, že po třech poznámkách napomenutí, po dalších třech důtka, ale nedodržují to všichni. Já třeba ale mám třídu cukrářek a ty nemají moc výchovné problémy, spíše řeším neomluvené hodiny. Ty kázeňské problémy nemám tak velký je tam většinou jen mobil nebo nenošení pomůcek

Jak vnímáš přístup vedení školy k otázkám řešení kázně?

No myslím si, že je to hodně o tom nepřijít o žáky, drobnější přestupky se moc neřeší, a opravdu se řeší, jen když se objeví nějaký závažnější problém, ale těch moc nemáme. Spíše se všeobecně se snaží udržet co nejvíce žáků ve škole.

Jak spolupracuješ s kolegy při otázkách řešení kázně?

No my si o tom povídáme tady v kabinetu, většinou se shodneme, že je to hrozné a že vlastně s tím nejde nic dělat.

Co si myslíš, že by ti při řešení kázně pomohlo?

Myslím si, že dokud funguje systém „peníze na žáka“, tak že je to velký problém. Měl by se všeobecně změnit systém financování škol tak, abychom se nebáli žáka vyhodit, a měli jsme na ně nějaké páky, spousta z nich by si pak určitě dávala větší pozor. Taky by nebylo od věci zavést třeba placení školného v případě, že bude školu studovat více let. Třeba jako je to na vysokých školách dát 3+1 rok zdarma a další roky už platit, taky by se snažili více. Teď nemají proč, oni vědí, že je potřebujeme a že se jim vlastně vůbec nic nemůže stát a že to nakonec stejně dostudujou. Taky mi dělá problém, že třeba když učím angličtinu, kde mám třeba tři obory namíchaný, protože jak se šetří, tak se tak různě ty obory spojují, tak oni mají každý jinou odbornou slovní zásobu často na odlišné úrovni co se týká toho jazyka. Takže ta kázeň se tam taky řeší hůř, oni sledují, co dělají ti druzí, a když mají pocit, že dělají něco obtížnějšího tak vykřikují, bouří se, přijde jim to nespravedlivé. Takže tohle dělení a spojování bych chtěla zrušit a taky tam je pak ve třídě hodně žáků a to kázni taky nepřispívá.

Takže změnit systém financování středních škol, ještě něco tě napadá?

Jo to, by asi pomohlo nejvíc, kdyby na ně byly páky. A taky by jsme měli mít nějakou jednotnou strategii tady ve škole, jako že by vedení řeklo, jak to budeme u nás ve škole řešit, a my se toho drželi, všichni, vlastně si ty problémy každý nějak řešíme po svém, nemáme žádnou souhru.

Ještě mě napadlo, že nám chybí školní psycholog, že třeba při tom konfliktu, ten člověk se předvádí před zbytkem třídy a tak si to vybíjí na tobě (učitelce). Kdyby třeba šel na půl hodinky se někam vyprávět s problémem, se kterým přijde ze své rodiny, a doma to nemají jednoduchý táta se doma večer opije, on pak přijde ráno do školy, mají stres, a pak si to doma ve škole vylejou na učitelce. Psycholog, ale na to nejsou prachy. No pan ředitel je rád, že sežene prachy na nás, takže nic, dobře psychologa nechceme, radši si to rozdělíme.

Jak často žáky chválíš a za co?

*No tak chválím je teda hlavně, když něco udělají dobře. **Takže spíš za výsledky práce?** Jo když se snaží, pracují a jsou ten den třeba klidní, tak je pochválím, že se tady dnes dobře učilo a tak.*

Jak je podle tebe důležité přestovat se žáky dobrý vztah?

No to si myslím, že je důležité je lépe poznat. Já se o to snažím v hodinách občanské výchovy, tam na to je čas, ale v češtině na to prostor moc nemám. Všeobecně, abych zvládala naučit to, co mám, přes všechno to napominání, tak na to povídání s žáky není moc čas. Třeba se tomu věnuji více před vánoce, že si víc povídáme a že se o nich něco dozvím.

A máš pocit, že je pak atmosféra a kázeň ve třídě lepší?

No určitě je pak chvíli lepší náš vztah, že mě chvíli víc berou, ale na to vyrušování to moc velký vliv nemá. Možná by pomohly takový ty třídnický hodiny, který by byly jen pro třídního se žáky a mohli tam řešit cokoli třeba jednou týdně tak to by mi vyhovovalo, dostala bych se k nim určitě blíže, ale zase možná u některých učitelů by to sklouzlo na vybírání omluvenek, řešení, já nevím, nástěnek a tak, a ne na povídání se žáky. Ne každý to tak chce.

Příloha č. 3

Rozhovor s informantkou č. 3

Uvedený přepis rozhovoru z důvodu zachování autenticity prošel pouze částečnou jazykovou a stylistickou úpravou.

Jak obecně hodnotíš kázeň ve škole?

Největší problém je, že jsou ty děti málo sociálně založené ve smyslu, že oni opravdu neznají, co je normální chování ve skupině lidí, jsou schopni se chovat až nespolečensky, teď nemluví o tom, že ty děti jsou zákeřné, ale až nespolečensky, ony jsou schopny prostě vykřikovat, vydávat různé zvuky, házet věcmi, mluvit sprostě a neuvědomují si, že je to nějaký problém, mají pocit, že jejich chování je normou. Oni mají mezi sebou takovou zvláštní soudržnost, jsou na sebe napojení, jenom čekají, kdy dá někdo nějaký impuls, na který ihned reagují další, jeden něco vykřikne a pak je to jako lavina, začnou se všichni napojovat na banální poznámku spolužáka. Jsou taková jednota proti vám a vlastní výuce, jsou jako na trní a čekají, až se bude něco dít. Neustále potřebují, aby se něco dělo, je pro ně strašně těžké udržet pozornost, věnovat se výuce.

Jak na to reaguješ a jak se ti daří to zvládat?

No to hodně záleží i na tom, v jakém rozpoložení jsem já. Já, když nejsem unavená a sama nejsem ve stresu, tak třeba jim řeknu tak teď máte minutu na to, abyste si vyřešili mezi sebou, co potřebujete, dopovídali si, co potřebujete, a pak začneme pracovat. Ale třeba když, je to čtvrtá hodina a od rána je to stále to samé vyrušování, tak třeba vybuchnu, praštím něčím do lavice nebo zakřičím

Jak jsou tyto metody účinné?

No to záleží taky na třídě, třeba v prváku teď máme třídu, kde je 33 žáků, z toho je tam asi 10 20-tiletých propadlíků nebo těch, co už dělají druhý obor, asi tři Vietnamci, 3 Romové a dva žáci z Ukrajiny a zbytek nových patnáctiletých žáků, a tam se učí opravdu špatně, oni mají sami mezi sebou docela napjaté vztahy, jsou strašně hluční a udržet v této třídě pořádek je opravdu problém. Jsou strašně hluční a udržet v této třídě pořádek je opravdu problém. Jednou jsem v této třídě zkoušela, že jsme se domluvili, že budeme 2 minuty všichni mlčet. Jen abychom se uklidnili a ztlumili ten hluk. Vydrželi to, ale ti nejvíce problémoví žáci i když byli zticha, měli potřebu alespoň něčím klepat, ťukat, mnout si ruce, prohrabovat se ve vlasech. Pak jsem přidala ještě dvě minuty a ke konci už i tito žáci dokázali být relativně v klidu, ale bylo vidět jak je to pro ně hrozně těžké a jak na to nejsou zvyklí. Já jim říkám, vás vždycky musí bolet úplně hlava z toho

hluku, který tu celý den máte a někteří mi potvrdili, že to tak je, že chodí ze školy úplně unavení z toho chaosu a hluku.

Co by se s tím dalo dělat?

Měli by se naučit víc odpočívat, relaxovat a zkoušet být v klidu.

A co je tedy účinnější řešit to klidem nebo tím zakřičením, bouchnutím.

No jak kdy, na někoho platí to na někoho zase to druhé, v obou případech se na chvíli zklidní, ale nevydrží to celou hodinu. Ale asi i mě vyhovuje spíše to řešení klidem, protože pak jsem já sama v pohodě a zvládám celou hodinu lépe. Když se nechám vyprovokovat a začnu křičet, tak mě to samotnou štve a po zbytek hodiny jsem v napětí a stresu a už ta výuka není tak dobrá

Uděluješ poznámky a další výchovná opatření?

Poznámky dávám zcela výjimečně, to už fakt musí být, raději si to řeším přímo v hodině.

Přemýšlíš o tom co by jsi mohla dělat lépe v otázkách kázně?

Přemýšlím o tom hodně. Neustále se snažím nacházet nové metody jak je zaujmout, někdy se mi daří, někdy ne. Je to hodně o momentálním rozpoložení jak mě tak žáků. Vůbec si myslím, že by bylo dobré, aby se vyučovalo odreagování stresu, jak u žáků, tak u nás učitelů. Myslím, že škola je velký stres jak pro nás učitele, tak hlavně pro žáky. Škola všeobecně je velký stres pro ty děti, a já myslím, že s tím vůbec neumí pracovat a pak z toho stresu se chovají tak neuváženě. Bylo by dobré zahrnout více programů na práci se stresem a zajištění duševní pohody.

Jak vnímáš přístup vedení školy k otázkám kázně?

No já myslím hlavně, že jsme propásli tu správnou dobu, kdy se měli nastavit ty hranice, že už před pár lety jsme se měli zamyslet nad tím, jak budeme otázky kázně řešit, že když začaly tyhle kupící se problémy s vyrušováním, tak jsme měli hned na začátku reagovat. Teď je to spíš tak, že si každý učitel to tak nějak řeší po svém a často ani nevědí, jak by to měli řešit. Bavíme se o tom s kolegy v kabinetě hlavně, když učíme stejnou třídu a máme tam stejné problémy a domlouváme se jak na ně. Bylo by dobré, kdybychom vypíchlí společně s ostatními učiteli 3 – 4 základní problémy, které nám dělají největší potíže, a domluvili se nad jednotným řešením, které bychom všichni důsledně dodržovali. Nemusíme se zabývat všemi maličkostmi, ale domluvit se na tom, co je tedy to nejzávažnější, a ty tři čtyři oblasti v tom být jednotní. A nemělo by to vzejít od vedení školy, myslím jako, že by nám na poradě řekli, tak teď budeme tohle řešit tak a tak, ale měli bysme si sednout, pohádat se o tom, my učitelé a nakonec se dohodnout na společné strategii. To

by myslím opravdu, pomohlo, ale musí k tomu být chuť. A nemyslím, si že by to mělo být řešení, které by pak šlo aplikovat na všechny školy, ale mělo by to být řešení, které bude vyhovovat právě našemu pedagogickému kolektivu.

Jak žáky odměňuješ a chválíš?

Snažím se je chválit, když udělají něco dobře a hlavně když jsou ten den klidní a nevyrušují, tak na konci hodiny na to upozorním, jak se nám dobře pracovalo, ale stejně více napomínám asi.

Jak je důležité mít dobrý vztah se žáky, dobře je poznat:

Myslím si, že to důležité je. Snažím se, abychom měli dobré vztahy, a snažím se ke všem přistupovat laskavě, i k těm problémovým. Když je budu hned nenávidět, tak nikdy nedosáhnu toho, aby nám bylo ve škole fajn.

Příloha č. 4

Rozhovor s informantkou č. 4

Uvedený přepis rozhovoru z důvodu zachování autenticity prošel pouze částečnou jazykovou a stylistickou úpravou.

Jak obecně hodnotíš kázeň ve škole?

Čím dál se stupňuje, čím dál horší a řekla bych, že u prváků vůbec nejhorší a možná je problém v tom, aby rozeznali, co je slušný a co je neslušný chování.

Čím to je?

Myslím, že to nemají z rodiny, že jim chybí základy z rodiny hodně určitě. Možná jdou víc do puberty, osamostatňují se, jsou víc dospělý, možná že se taky dostali ze základky už nejsou ty děti takový, jakoby a že můžou si sami o sobě rozhodovat, takže taky v tom.

Co konkrétně ti nejvíc vadí?

Nekázeň, povídání a poslední dobou vulgární vyjadřování mezi sebou a fakt hlavně ta nekázeň že jsou nezastavitelný a že se baví.

Jak to řešíš?

Neustále nějakým napomináním, přesazením na jiný místo a taky když už je toho hodně tak třeba písemku takovou malou, ale spíš takovým tím napomináním pořád, že ne, že má být zticha, ať nedělá tohle, ať uklidí to, co má nebo přesazením. A když už někde to hodně nejde, tak přistoupím k poznámce. Ale Poznámky píšu, až když je to nutný, snažím se to udržet bez toho. Poznámky píšu až jako nakonec, raději stále napominám. No ty poznámky jsou podle mě k ničemu. Oni si z nich nic nedělají a ani to nikam nevede. Oni za určitý počet dostávají jako třeba třídní důtku, ale ani to jim nevadí, a ještě si to každý dělá po svém.

A jak jsi se svými způsoby řešení kázně úspěšná?

Docela jo, docela musím říct, že u těch prváků po tom půlroce zjistili, co můžou, co nemůžou, že stejně si budu trvat na tom, že se takhle mají chovat. Jedu si jeden styl, mám přesný pravidla co jo a co ne. To neměním a neustále jim to připomínám. Poznámky píšu až jako nakonec, nekřičím nikdy, jsem klidný člověk, prostě pořád dokola napominám jako gramofonová deska. A taky někdy, když nejsou schopni se uklidnit, tak jenom stojím a koukám a ono jim to po čase docvakne, že teda jako to není ono. Nekřičím, nikdy. Ale je to těžký. Nesoustředí se a vysvětlovat

to jako, že to není tak jak to má být, je těžké a třeba v jedné třídě trvá 3-4 minuty než se uklidní na začátku hodiny.

A pak už jim to vydrží?

(smích) No to ne. Výdrž mám tak jako 15 max 20 minut při jakýkoliv činnosti.

Přemýšlíš o tom jak lépe zvládat kázeň co všechno bych ještě mohla dělat?

Jo to jo, třeba jen jako o té hodině, jak to udělat aby měli pozornost a nekecali. Jo přemýšlím o těchto věcech, ale nějak nemůžu přijít ještě jakoby na to jak, něco funguje, něco jen někdy, něco nefunguje. Snažím se vymýšlet různé obměny činností v hodině, abychom nepracovali jen s učebnicí. Učím třeba stolničení tak přinesu nádoby a zkoušíme to a tak. No ty věci praktický je určitě baví více, ale zase toho trochu zneužívají, že se víc baví dělají si ze všeho srandu.

Jak vnímáš přístup vedení k otázkám kázně?

Já teď jako přemýšlím, přijde mi, že to je jako zbytečný, i třeba to psaní těch poznámek, tím, že se dostávají peníze na hlavu, nikdo z učňů se nemůže vyhodit z toho důvodu, abychom měli práci, tak se tak jako motáme v začarovaném kruhu a je to pořád to samý, budem psát poznámky, bude jich tam mít několik a stejně se dostaneme maximálně na nějaký počet, který bude na podmíněčné vyloučení, ale pak už nikam dál, takže mi přijde, že to nemá řešení tohle. Ty poznámky nemají význam a stejně ty děti vidí, že na ně nikdo nemůže, že se jim stejně nakonec nic nestane, podmíněčný vyloučení není vyloučení. Takže si myslím, že by bylo dobrý, kdyby z nějaký problémový třídy se alespoň jeden vyhodil, že by to pro ně mohlo být jako motivace k tomu, aby začali něco dělat, že by jako věděli, že opravdu nějaký trest přijde potom.

Takže to vedení školy tedy vnímáš...

No jako že jo, že se snaží, ale je to limitovaný tím nevyhodit žáka, když skončí, jsou to peníze na platy.

Jak často a jak žáky chválíš?

Tak pochválím, fakt ty, který se hodně snažej, a je vidět, že někde nějaká snaha je a že se zlepšily ve výuce, tak chválím, chválím, ale tak jako s rozvahou musím říct, ne tak často, jak by možná bylo možný, nepřeháním to, ale vždy se snažím pochválit konkrétní úspěch, třeba když je to bez problémů nebo někdo se zlepšil. Například měl samý pětky a teď najednou je na lepší známku, tak ho pochválím. Řeknu, že to je skvělý, že se mu to povedlo.

Je podle tebe důležité pěstovat si s žáky blízký vztah?

Myslím, že je to důležité, pak se nemůže stát, že člověk narazí na něco, že člověk něco nechtíc řekne a to by se jich mohlo dotknout, myslím, že je důležité vědět i nějaký zdravotní stav, psychický problémy, jak to je v rodině, že to je opravdu hodně důležité, aby se člověk nedotknul ničím, aniž by chtěl, když někde něco řekne.

Takže z toho důvodu aby se náhodou žáka nedotkl?

Ano, z toho důvodu.

A je to důležité i v otázce kázně?

Je to asi i v tom, protože pak, ne že by se to mělo tím nějak omlouvat, ale je u těch dětí třeba, že pak mají nějaké zvláštní projevy, a tak si můžeme říct, no tak on k tomu má důvod, ale to pak je spíš práce pro psychologa, aby s nimi pracoval, je to důležité i v té kázni, no aby člověk věděl, jestli náhodou se něco nedělo, oni neumí si o to říct.

Co myslíš, že by ještě v otázce kázně pomohlo?

No tak psycholog by se tady určitě uživil a nám by to moc pomohlo, že by byl někdo, kdo by s těmi žáky jako odborně pracoval a že by třeba i poradil nám, jak to máme dělat.

Ještě něco tě napadá?

Tak taky lepší spolupráce s rodiči, když se něco děje a taky změnit systém celkově. Jakoby školství celkově nastavený už i na ZŠ, aby děti věděly, že takhle ne. Jako že když přijdou sem, aby dodržovaly nějaká pravidla chování a nějak to bylo. Jak přicházejí z těch rozdílných základek, všude ten přístup je jiný, těch učitelů těch dětí z různých skupin, z různých částí, z různých rodin tak, aby to bylo trochu jednotně nastavený. Aby ten kázeňský systém byl nastaven jednotně na všech základkách, aby byly jasné pravidla pro všechny, aby pak pro ně nebylo nic neobvyklého, že se po nich chce a dříve se třeba nechtělo.

Příloha č. 5

Rozhovor s informantkou č. 5

Uvedený přepis rozhovoru z důvodu zachování autenticity prošel pouze částečnou jazykovou a stylistickou úpravou.

Jak obecně hodnotíš kázeň ve škole?

Hrůza a děs. No ne, tak jako, že kázeň se neustále zhoršuje, nemají základy výchovy z domu, nerespektují pravidla.

Co nejvíc konkrétně tě trápí v hodinách, s čím nejvíc bojuješ?

Nekázeň ve smyslu vyrušování, vykřikování, mluvení, nevěnování se výuce, hraní si s telefonem, pokřikování na sousedy třeba, nerespektování autority.

To nerespektován autority se projevuje jak?

Že neposlechnou pokyn učitele, musí se jim to říct dvakrát třikrát, čtyřikrát a důrazně.

Jak kázeňské problémy řešíš a jak si úspěšná?

Řešení jsou efektivní tak na 50 procent a řeším to domluvou a kázeňských postihem, dostanou poznámku nebo třeba speciální úkol. Ty slušnější to pochopí a třeba se i omluví, a ty co jsou beznadějní tak těm je to stejně úplně jedno.

Přemýšlíš o tom, co bys mohla udělat jinak, aby se ti líp dařilo

Bylo by potřeba zlepšit vstup do školy, aby ti, co 3x propadnou, už tady nebyli už nenarušovali výuku, aby se zlepšil vstup, přijímací řízení se zlepšilo, aby chodili se učit ty, co se učit chtějí, a ne ty, co se prostě jenom potřebují někam umístit.

Jak vedení přistupuje k řešení kázně?

Škola se snaží jako navenek vystupovat jako bez problémů, tudíž řeší jen to nejzásadnější, třeba soustavné nechození do školy, ale takovéhle drobné přestupky se spíše řeší nějakou domluvou, která je neefektivní.

Cítíš tedy podporu vedení?

Až když je to jako za hranicí, až když udělají něco velkého, za obyčejné vyrušování se jim v podstatě nic nestane. Dostanou poznámku, dvojku z chování a to jim je v podstatě jedno.

A jak se tedy díváš na systém poznámek ve škole?

Poznámky dávám, ale jsou k ničemu, protože to nikdo nerespektuje, za ty poznámky mají výchovné opatření, ale záleží to na třídním učiteli, že když třídní učitel třeba moc nechce to řešit, tak si to přečte a neřeší to dál. Takže někteří učitelé to řeší, že mají nastavený pravidlo, že za tři poznámky napomenutí, za další tři důtka a někdo to má třeba za pět, někdo to bere jako citem, že když už tam se zdá toho hodně, tak něco dá a není to spravedlivý mezi třídami. Není to pevně stanovený jak. Což by bylo dobrý, kdyby to vedení školy stanovilo. Nějaké meze odsud posud, aby to prostě nebylo v každé třídě jinak. Oni se tomu pak ti žáci smějí, když třeba v jedné třídě je třídní, který si stojí na pravidlech 3 poznámek a v druhé třídě benevolentní učitel a ty žáci si říkají, no jo vy jste v pohodě, vy máte učitele, který to neřeší, a my máme tu krávu. Takže spíš to je, že učitelé si řeší kázeň každý po svém, chybí tomu jednota a hodně to komplikuje situaci nás všech. Já si myslím, že je to hodně o nastavení pravidel, konkrétních jednotných pravidel pro všechny. A třeba taky nejenom že dostane nějaký kázeňský postih jako poznámku, ale že si to třeba půjde odpracovat, třeba i do kuchyně, to je jedno, prostě odpracovat, aby věděl, že ten trest má nějaký smysl. Třeba, když kouří tak, aby šel zametat a tak.

Jak by se tak jednotná pravidla měla nastavit?

Mělo by je nastavit vedení, měl by na to být nějaký mistr, jak to teda máme dělat, a měli bysme ho všichni dodržovat, ale to nevím, jestli je možné zařídit, jsou tady někteří, kteří to asi moc dodržovat nebudou.

Co ještě by se mohlo udělat, aby byla kázeň ve škole lepší?

Hodně je třeba problém i to že, nejsou ty dvouletý učňáky, protože všichni jdou na ten tříletý i ti co na to nemají. Pak jim to ve škole nejde, tudíž je to nebaví a otravují a dělají bordel. Kdyby měli svůj učňák, kam zapadnou mezi svý, tak by možná se třeba tak neotravovali, že by tam měli mít teorie a víc praxe a třeba by je to víc bavilo. A taky velký počty žáků ve třídě co se stále drží na maximálních počtech.

Spolupracuješ v otázkách kázně s kolegy nebo např. výchovným poradcem?

Kázeň řešíme hlavně v kabinetě a shodneme se, poradíme se, a většinou dospějeme k názoru, že se to stejně nevyřeší.

Jak často a jak žáky odměňuješ?

Tak ehm... spíš jako za ty výkony, takže když mají úkol a udělá ho třeba jeden ze třídy, tak je pochválen a dostane za to jedničku, a třeba když někdo dlouhodobě zlobí a pak teda konečně po

dvou měsících dostane rozum, tak ho taky pochválím, ale ne před třídou, protože třída by se mu smála. Takže spíš individuálně. Zvednout sebevědomí tím, že už dostává rozum.

Je důležité mít se žáky dobrý vztah?

Problém je v tom, že o těch dětech dnes už nic nevíme, že nemáme žádné informace, tudíž někdo má třeba rodinné problémy, my to nevíme, protože to ani vědět nemůžeme, a třeba s ním zacházíme nešetrně, takže by bylo dobré, aby učitelé mohli něco vědět, aby to zákon umožňoval. A nevíme ani o tom, když se ve škole něco šupne, tak to vyřeší třeba výchovný poradce a ten konkrétní učitel případně třídí, a my se nic nedozvíme, ostatním učitelům se nemůže nic říct, takže to je jedno.

A informace, které ti může říct přímo žák...

No na to není moc prostor v podstatě, když musíš odučit ty osnovy tak na to povídání už není čas a oni sami ti toho moc neřeknou. Určitě by tam měla být nějaká vzájemná důvěra a to dítě když třeba zlobí a že třeba to dítě, když zlobí a dojde mu to tak by mělo být schopný přijít a omluvit se. a měli bysme si to odpustit třeba.

Jak pěstovat takovou důvěru?

Jednat s nimi spravedlivě na rovinu..... a nevím.....

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zora Nováková
Katedra:	Katedra pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Strategie zvládání kázně a zvládání kázně učiteli na středních odborných učilištích
Název v angličtině:	Strategies of Coping with Discipline and Teachers' Coping with Discipline at Vocational Schools
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá problematikou zvládání kázně na středních odborných učilištích. Teoretická část stručně vymezuje pojem školní kázně a současnou problematiku středního školství. Větší část je věnována samotným strategiím zvládání kázně. Detailně se zabývá humanistickým a behaviorálním přístupem v oblasti kázně. Praktická část pomocí kvalitativní výzkumné metody přibližuje problematiku řešení kázně učiteli na Střední odborné škole a středním odborném učilišti obchodu a služeb v Chrudimi v širších souvislostech.
Klíčová slova:	kázeň, behaviorální přístup, humanistický přístup, střední odborné učiliště, strategie, kvalitativní výzkum
Anotace v angličtině:	Bachelor thesis deals with dilemma of coping with discipline at vocational schools. Theoretical part briefly specify the term of school discipline and current situation of vocational schools. Larger part is devoted to the concrete strategies of coping with misbehaviour. Humanistic and behavioural approaches are described in more detail. Qualitative research method was used in the practical part of the thesis. It draws near the problematic of coping with discipline at Secondary and vocational school of business and services in Chrudim in broader context.
Klíčová slova v angličtině:	discipline, behavioural approach, humanistic approach, vocational school, strategy, qualitative research
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Rozhovor s informantkou č. 1 Příloha č. 2: Rozhovor s informantkou č. 2 Příloha č. 3: Rozhovor s informantkou č. 3 Příloha č. 4: Rozhovor s informantkou č. 4 Příloha č. 5: Rozhovor s informantkou č. 5
Rozsah práce:	79 stran včetně příloh
Jazyk práce:	čeština