



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Připravenost začínajících učitelů 1. st. ZŠ
na řešení kázeňských problémů ve třídě

Autor: Michaela Sulková
Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2017

PROHLÁŠENÍ

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

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

V Českých Budějovicích, 27. dubna 2017

Michaela Sulková

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D. za odborné vedení a pomoc při sestavování diplomové práce a mé rodině za podporu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na zkoumání začínajícího učitele 1. stupně základní školy, a to z hlediska jeho připravenosti na setkání se s kázeňskými problémy žáků. Cílem diplomové práce je zjistit úroveň připravenosti začínajícího učitele 1. stupně základní školy na řešení kázeňských problémů ve třídě. Dílčím cílem je nahlédnutí do pregraduální přípravy začínajícího učitele a zodpovězení otázky, do jaké míry připravuje vysoká škola na řešení kázeňských problémů v praxi. Dalším cílem je zjištění pocitu připravenosti začínajících učitelů na řešení problémového chování žáků, a to na reálných i nastíněných případech.

Klíčová slova: nekázeň, kázeň, kázeňské přestupky, problémy v chování, připravenost, začínající učitel, diagnostika

ABSTRACT

The thesis is focused on exploration of beginning teacher in primary school, and in terms of its readiness for a meeting with pupils' discipline problems. The aim of the thesis is to determine the level of readiness of beginning teachers in primary schools to solve disciplinary problems in the class. The other goal is to consult the undergraduate training of beginning teachers, and answer the question to what extent they are prepared for disciplinary problems in practice by the college. Another goal is to determine the real readiness of beginning teachers to solve problematic behavior of pupils, and in terms of real and outlined cases.

Keywords: indiscipline, discipline, disciplinary problems and offences, problematic behaviour, readiness, beginning teacher, diagnostics

OBSAH

ÚVOD	7
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	9
1.1 Začínající učitel	9
1.2 Přechod žáka z mateřské na základní školu	11
1.3 Osobnost učitele na 1. stupni ZŠ	12
1.4 Styly vyučování	14
1.5 Pregraduální příprava začínajícího učitele	15
1.6 Kontakt školy s rodinou	18
1.7 Sociální vztahy ve třídě	19
1.8 Analýza sociálních vztahů ve třídě.....	21
1.9 Kázeň a nekázeň	23
1.10 Příčiny nekázně.....	26
1.11 Odhalování nekázně	30
1.12 Řešení problémů v chování.....	36
2 CÍLE, VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	38
3 METODIKA.....	40
3.1 Kvantitativní výzkum	40
3.2 Kvalitativní výzkum.....	42
4 VÝSLEDKY.....	44
4.1 Kvalitativní výzkum - rozhovory	44
4.2 Kvantitativní výzkum - dotazníky	55
5 DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ.....	73
ZÁVĚR	77
SEZNAM LITERATURY.....	78

ÚVOD

Ve své diplomové práci jsem se rozhodla přiblížit problematiku začínajícího učitele 1. stupně základní školy. Zaměřuji se především na učitelovu připravenost v oblasti řešení kázeňských problémů žáků ve třídě.

Zvolila jsem právě toto téma, protože je mi v současnosti velmi blízké. A nejen mně. Každý student pedagogické fakulty, který se vydává na dráhu učitele, si zákonitě musí projít etapou začátku své praxe, a tak se každý pedagog jednou za život stává začínajícím učitelem. Počáteční nadšení většinou střídá realita a potýkání se s problémy, na které nás vysoká škola připravila – anebo nepřipravila? Touto otázkou se ve výzkumu budu dále zabývat.

Díky změnám ve školství ve 21. století jsou dnes kladeny na učitele stále vyšší nároky v oblasti vzdělávání, výchovy žáků, schopnosti vyřešit zdánlivě nevyřešitelné úkoly a samozřejmě větší promyšlenosti celého učiva. Stejně tak, jak se mění společnost, mění se i požadavky na kvalitu školství.

Zásadní otázkou se stává – jaký status má dnes povolání učitele? Vedle role vzdělávací se v současnosti stále více dostává do popředí role výchovná. Učitel je vychovatel – to byla vždy pravda. Bohužel nyní vznikají typy rodin, v nichž jsou žáci těmi, kdo má hlavní a poslední slovo. Ve škole se s tím těžko bojuje, navíc dnes není neobvyklým jevem shazování autority učitele rodičem přímo před očima žáka.

Existují způsoby, jak se učitel může v dnešním postavení bránit. Nejvhodnější cestou pro učitele je učit žáky jasným pravidlům a vzdělávat sám sebe tak, aby včas dokázal diagnostikovat třídu a odhalit závažné kázeňské přestupky, které by mohly přerůst ve větší problémy. Výchovnou složku je možné podpořit pomocí systému odměn a trestů, který je určitě vhodné probrat s rodiči svých žáků a vysvětlit si, co po žácích bude požadováno.

Formou rozhovorů a dotazníků zjišťuji, jak se cítí současní začínající učitelé v oblasti řešení kázeňských problémů ve třídě a jak jsou podle svých pocitů na dané situace připraveni. Zároveň zkoumám kázeňské problémy, se kterými se začínající učitelé už setkali.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Začínající učitel

Začínající učitel je pedagog, který má dostatek přípravy v oblasti vzdělání, ale chybí mu pedagogické zkušenosti. Doba, kdy je učitel označován jako začínajícího, je různá. Především záleží na individuálních schopnostech a osobnosti daného pedagoga. Obecně však bylo vymezeno období začínajícího učitele na prvních pět let jeho pedagogické praxe (Šimoník, 1995).

Šimoník (1995) hovoří o začínajícím učiteli především v prvním roce pedagogické praxe. S prvním příchodem na základní školu musí být učitel zcela připraven na rozmanitou práci, která ho čeká. Učitel je často plný očekávání a idejí, které jsou nakonec v rozporu s realitou. V prvním roce učitelova působení je zásadní právě poznání, jak škola doopravdy funguje, a zda jsme na tuto zátěž řádně připraveni. Během nástupu do školního procesu je samozřejmě nutné se stále připravovat a vzdělávat, ale je žádoucí, aby se další příprava stala pouze rozvojem dosavadních schopností a dovedností, nikoliv hrubým základem znalostí. Rozvoj doprovází učitele celou jeho pedagogickou praxí a v nejlepší případě by od rozvoje nikdy nemělo být odbočeno. Podstatou učitelské profese je především předávání kulturního dědictví dalším generacím. Student vydávající se na učitelskou dráhu musí vzít na vědomí osobní povinnost celoživotního vzdělávání. Mnoho začínajících učitelů chápe své povolání jako poslání. Díky takovému závazku mnohdy život nabírá na hlubším významu s jasným cílem a odpovědností za budoucnost světa, do kterého budou žáci vysláni.

Začínající učitel musí věnovat více času své přípravě na vyučování. Jelikož ještě nestihl nasbírat tolik zkušeností, měl by dobře promyslet jednotlivé etapy vyučovací hodiny. Písemná a myšlenková příprava na další den může zabrat čerstvému učiteli i několik hodin. Při náhlém stavu nervozity během výuky mu ale dobrá příprava velmi pomůže (Podlahová, 2004).

Dalším rysem, který si začínající pedagog osvojuje až během nástupu do základní školy, je budování vlastní autority. Bez dostatečné autority pedagog mnoho učiva své žáky nenaučí. K vybudování autority může učitel čerpat využívání různých typů pochval a trestů. Podle Podlahové (2004) je neúčinnějším typem trestu vyřazení daného žáka z atraktivních činností celé skupiny. Dalšími možnostmi je například opis krátkého textu, úkoly navíc nebo po dohodě s rodiči setrvání po škole v žákově osobním volně.

Jako efektivní způsob zlepšování chování žáků se jeví udělování pochval ve škole i doma. Vhodným způsobem je, když se učitel spojí s rodiči daného žáka a společně proberou, jakým stylem budou dítě chválit za dobré chování nebo splňování úkolů. Negativní projevy v chování se tímto způsobem dají postupně redukovat (Gajdošová a Herényiová, 2006).

K vybudování autority učitele je zapotřebí, aby si žáci uvědomili, kdo třídu řídí a že je nutné respektovat předem stanovená pravidla. Začínající pedagog si svou autoritu vypracovává postupně (Podlahová, 2004). Podle Čábalové (2011, s. 213) v sobě má každý začínající učitel určitou část přirozené autority, která výrazně ovlivňuje sociální klima třídy. Přirozenou autoritu je možné nalézt v učitelových osobnostních a odborných kompetencích. Jedná o „*dovednosti, jako jsou: komunikace, prevence konfliktů, humor, respektování žákových potřeb, poskytování sociální opory, schopnost spolupráce, pomoci a podpory, porozumění a tolerance, spravedlnost, profesionalita, odbornost apod.*“ Obst (2002) užívá místo termínu přirozené autority spíše neformální autoritu. Souhlasí, že tento typ autority je součástí učitelovy osobnosti. Zároveň ale dodává, že přirozená autorita je značně ovlivňována oblibou učitele u dané skupiny žáků. Opozitním typem je formální autorita učitele. Je všeobecně vnímána jako požadavky, které chce společnost po žácích.

1.2 Přejchod žáka z mateřské na základní školu

Stejně jako začínající učitel 1. stupně základní školy je postaven před mnoho výzev, tak je nutné si uvědomit, že i žáci jsou v podobné situaci. Přejchod žáka z mateřské na základní školu je v životě jedince zásadní událostí. V mateřské škole jsou žáci postupně připravováni na roli začínajícího školáka. Rozvoj probíhá především v oblasti jemné motoriky z hlediska kresby, hrubé motoriky, komunikace, dodržování pravidel či estetického a sociálního cítění. Žák by měl na začátku první třídy znát základní informace o své rodině a bydlišti, dále by se měl dokázat podepsat. Díky přípravě v mateřské škole by měl udržet pozornost po dobu kratší činnosti. Důležitým aspektem začínajícího školáka je také schopnost základní sebeobsluhy a uvědomování si časové posloupnosti pro lepší zvládnání úkolů (Bednářová, Šmardová, 2015).

Bednářová a Šmardová (2011) udávají stupnice určující správný vývoj žáka v oblastech jemné a hrubé motoriky, hmatového vnímání, kresby, grafomotorických prvků, laterality, vnímání prostoru a další. Pro diagnostiku správného vývoje žáka je možné tyto škály využít. Dále autorky kladou důraz na dobré poznání silných a slabých stránek žáka při nástupu do školy. Na této znalosti může být založen další žákův rozvoj. Častou chybou rodičů i učitelů je kladení důrazu na osvojení si různých vědomostí na místo schopností a dovedností.

První týdny strávené ve školním prostředí jsou pro všechny především adaptačním obdobím. Pro žáky znamenají hlavně časovou možnost zvyknout si na řád a chod školy, dorovnávání znalostních úrovní mezi žáky a celkové přivykání podmínkám a pravidlům, která budou muset po následujících několika let dodržovat (Bednářová, Šmardová, 2015).

Pro pedagoga je začátek školního roku důležitý především kvůli dobré motivaci svých žáků. Rozhodně není cílem od učení odradit, natož začínající

školáky, kteří jdou do školy s radostí a mnohdy se stejným nadšením jako začínající učitel.

Cangelosi (1994) uvádí různé typy žáků, kteří přicházejí do školy. Někteří se velmi těší a kladou na učitele velké nároky, jiní mají odpor ke škole, další očekávají pokračování nudných výkladů. I ti nejmladší školáci ale mají představy o tom, co se od nich bude očekávat. První den ve škole by měl učitel využít nejistotu a vysokou pozornost žáků ke spolupráci. Autor doporučuje na začátku školního roku a v pololetí důsledné dodržování třídních pravidel a zavedení pevného řádu do výuky.

1.3 Osobnost učitele na 1. stupni ZŠ

Škola připravuje žáka také na sociální vztahy, s nimiž se bude potýkat celý život. Čím je dnešní svět komplikovanější, tím více je nutné přistupovat k výchově s porozuměním a pochopením. Učitel by se měl stát pro své žáky vzorem sociálního jednání, jelikož žáci se sociálnímu chování učí během svého dospívání (Vališová a Kasíková, 2011).

Učiteli nesmí chybět zdravý pedagogický optimismus, víra v každého žáka, nadšení a radost z práce. Pedagog stráví s žáky značnou část jejich dětství, a proto se o ně musí starat v mnoha ohledech. Učitel zajišťuje jasný přenos informací a poznatků, které se stanou žákovými vědomostmi. K tomu musí být vybaven dobrou profesní přípravou s vědomostním základem, znalostí různých metod či postupů a jejich praktickým využitím. Začínající učitel by měl na začátku svého působení začít propojovat své dosavadní teoretické znalosti, a právě získávající praxi. Druhou stranou učitelovy činnosti je výchovná složka celého procesu. Učitel se pro žáky mnohdy stává vzorem vhodného chování a vystupování. Vyučování by neměla ovlivňovat učitelova aktuální nálada, stres

či nervozita. Další složkou pedagogovy činnosti je schopnost pracovat se školními záznamy, umět zpracovávat jednotlivé dokumenty a vyznat se v administrativě, kterou bude sám ovládat. Takovou zkušenost začínající učitel většinou opravdu nemá. V dané situaci je nutné, aby komunikoval se svými kolegy, především poté se svým uvádějícím učitelem, a postupně se ve školní administrativě zorientoval (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Pelikán (1998, s. 99) definuje základní kategorie školní dokumentace: „... *osobní dokumentace, školská a školní dokumentace, školní ukazatelé.*“ Osobní dokumentace jsou vedeny o každém žákovi a jeho rodině a také o všech školních pracovnících. Začínající učitel se musí orientovat také ve školské dokumentaci, čímž jsou myšleny důležité zákony, vyhlášky, školní řád, školní vzdělávací program či zápisy z porad. Mezi školní ukazatele autor řadí především absenci a prospěch.

Kompetencemi, které by učitel měl mít osvojené, je myšleno vše, co pedagog zná a umí. Profesionálními kompetencemi je vytvářena způsobilost dobře vykonávat svou profesi. Učitel musí umět své žáky zaujmout, kultivovat jejich osobnost a formovat jim hodnotový systém. Horká (2000) člení hlavní části pedagogických kompetencí na obsahovou, dovednostní a osobnostní. V rámci obsahových kompetencí učitel prokazuje znalost vyučovaných předmětů nebo schopnost vidět souvislosti mezi jednotlivými obory lidského poznání. Mezi dovednosti, kterými by měl pedagog vládnout, patří například schopnost práce s informačními technologiemi, komunikativní, inovativní či metodologické dovednosti. Osobnostní kompetence pedagoga se vyznačují především hodnotami, které uznává, celkovým pohledem na svět, způsobem uvažování, jeho postoji a nadšením pro svůj obor.

Čábalová (2011) uvádí jako nejdůležitější učitelovy kompetence pedagogicko – psychologickou, sociálně-personální a diagnostickou. Pedagog

by měl správně reagovat na výchovné situace a volit vhodná řešení problémů. Zároveň by měl zvládnout základně diagnostikovat vztahy, klima a atmosféru v kolektivu, dobře komunikovat s žáky, jejich rodiči i s učitelským sborem a v neposlední řadě nepostrádat asertivní a empatické chování.

1.4 Styly vyučování

Spilková (2005) shrnuje základní nedostatky ve vztazích mezi učiteli a žáky před rokem 1989. Mezi nejdůležitější aspekty řadí nedostatečné uznání individuality žáka, velmi neosobní vztahy mezi učiteli, žáky a jejich rodiči, zahlcenost žáků fakty učenými zpaměti nebo sníženou možnost nápaditosti učitele. V současnosti je kladen důraz na tvořivost, iniciativu a humanismus. Začínající učitel má na výběr z mnoha vyučovacích stylů, které může při výuce využít.

Čábalová (2011) uvádí základní rozlišení typů učitele. Jedná se o logotropa, učitele primárně zaměřeného na výklad učiva, a paidotropa, učitele soustředícího se převážně na osobnost žáka. Každého začínajícího učitele lze zařadit do jedné z těchto kategorií.

Podle Dytrtové a Krhutové (2009) přichází začínající učitel do praxe s nevyhraněným stylem vyučování. V prvních letech svého působení ve škole hledá, který styl nebo kombinace stylů mu bude nejvíce vyhovovat. Existuje rozlišení mnoha typů vyučovacích stylů. Mezi kladně působící a nejzákladnější učitelské styly patří pragmatický typ, manažerský typ a učitel facilitátor.

Manažerský typ učitele vede své žáky ke zdárnému cíli ukončení všech úkolů. Povahově se zdá být přísnější a nesnaží se udržet si s žáky příliš přátelský vztah. Je zde jasně dané, kdo velí a kdo plní úkol. Systém informací, které srozumitelně předává žákům, má předem dobře promyšlený. Učitel je ke všem spravedlivý.

Pragmatický typ pedagoga se rád věnuje individuálně všem žakovým potřebám. Při své výuce hojně využívá vlastních zkušeností a sdílí s žáky své zážitky, které je mohou lépe připravit do praxe. Ve výuce často využívá skupinové práce a snaží se žáky naučit kooperovat. Mnohdy je nechává, aby sami vyřešili problémové situace a přišli na správné řešení za pomoci vlastního snažení a spolupráce. Na rozdíl od manažerského typu učitele má pedagog pragmatik za hlavní cíl vychovat své žáky pro jejich budoucí profese. Učitel facilitátor je ze všech typů největším přítelem svých žáků. Rád s nimi plánuje aktivity i mimo školní docházku. Při výuce vyzývá žáky k vyjadřování jejich vlastních názorů a podporuje je v individualitě. Vždy jim vysvětlí, proč se dané učivo učí a snaží se o propojení všech jejich vědomostí (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Čábalová (2011) rozdělení vyučovacích stylů ještě doplňuje o typ reformátorského a humanistického učitele. Dále se vyjadřuje ke kategorizaci stylů podle způsobu vedení žáka. V této souvislosti zmiňuje liberální, demokratický a autokratický styl učitele.

1.5 Pregraduální příprava začínajícího učitele

Učitel 1. stupně základní školy musí ovládat znalost jednotlivých předmětů, které vyučuje a dále se také orientovat v oblasti pedagogiky, psychologie, sociologie a filosofie. Koťa (2011, s. 66) označuje tento jev jako „čtyřdimenzionální pojetí učitelské přípravy“. Obecně lze říci, že by učitel měl mít celkový rozhled.

Až do národního obrození byla učitelská profese vnímána spíše jako přivýdělek k hlavnímu smyslu obživy lidí. Jednalo se především o osoby věnující se svému řemeslu. První zmínka o vzdělávání učitelů v našich zemích je z roku 1774 ve *Všeobecném školním řádu*. K větším úpravám došlo následujícího roku

a byly publikovány pod názvem *Knihy metodní*. Zájemci o práci učitele museli absolvovat tří – až čtyřměsíční kurz, tzv. *preparandu*. Jelikož se jednalo o jejich druhotné zaměstnání a často byli nuceni své řemeslo přerušit a na určitou dobu odjet mimo bydliště, byl pro většinu z nich kurz zátěží. Během národního obrození si pedagogové začali uvědomovat svou důležitou roli ve formování budoucího českého státu. Roku 1849 byla prodloužena příprava budoucích učitelů až na dva roky. Po vydání velkého říšského zákona z roku 1869 se vymezipily školy obecné, tedy venkovské, a měšťanské, obecně chápány jako vyšší. Větší konkretizace a náročnost škol měla samozřejmě dopad na vyšší nároky kladené na uchazeče o studium učitelství. Byly zřízeny čtyřleté učitelské ústavy a cvičné školy, kde budoucí učitelé hospitovali a sbírali cennou praxi. Poprvé bylo také požadováno další vzdělávání učitelů formou kurzů, konferencí či jen studiem literatury. Po druhé světové válce došlo k mnoha změnám. Zásadním bodem bylo zavedení vysokoškolského vzdělávání pro učitele obecných a měšťanských škol. Od roku 1950 mohli učitelé dokonce studovat dálkově. Roku 1976 se studium učitelství pro první stupeň začalo více věnovat výchovám – tělesné, hudební, pracovní a výtvarné. Obecně je možné shrnout, že studium učitelství pro primární školy bylo do roku 1989 neuspořádané, novinky byly dříve zrušeny, než ozkoušeny a chyběla zde celková koncepce (Váňová, 2011).

Spilková (2005) kritizuje období před rokem 1989 především z důvodu direktivního vztahu mezi učitelem a žákem. Ve výuce bylo potlačováno vše, co u žáků vybočovalo z klasické normy a nebyly dostatečně podporovány žákovy schopnosti. Výuka byla orientována primárně na výkonnost žáků, a tak byli připravováni i učitelé během své pregraduální přípravy. Autorka dále komentuje špatnou kvalitu pregraduální přípravy učitelů, která nezajišťovala stálý růst osobnosti.

Vykonávání praxe během studia je v současnosti stěžejní složkou pregraduální přípravy učitele. Podle Dytrtové a Krhutové (2009) studenti vysokých škol získávají psycho – didaktické základy, které si dále musí důkladně prověřit právě na vysokoškolských praxích.

Na vysokoškolskou přípravu učitele jsou kladeny stále vyšší požadavky. Nároky vzrůstají úměrně s nároky celé společnosti. Kvalitního pedagoga netvoří jen nabyté znalosti o učivu, vědomosti či didaktické schopnosti. Tímto studiem projde mnoho uchazečů o post učitele. Zdůrazňován je fakt, že takové schopnosti může získat téměř každý. Koťa (2011, s. 16) uvádí, že *"být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností."*

Spilková a Vašutová (2008) jsou toho názoru, že je do budoucna třeba posílit a přidat více vyučovacích hodin na vysoké školy, které se budou věnovat přípravě v oblasti pedagogiky, psychologie a didaktiky. Autorky dále uvádějí důležitý poznatek, a to rostoucí tlak, který společnost vyvíjí na dnešní systém školství. Nároky na zkvalitňování výuky žáků na základní škole stále vzrůstají a tím by se měly řídit i pedagogické fakulty, které by měly připravovat své studenty vzhledem k aktuální situaci. Fakulty by dále neměly ukončit kontakt s absolventem vysoké školy, ale měly by mu nabízet stálou podporu, komunikaci a možnost dalšího vzdělávání.

V současné době zůstává učitelství pro 1. stupeň základní školy výsadou pedagogických fakult a zaměřuje se především na pedocentrické pojetí výuky, v jehož středu zájmu stojí žák (Vališová a Kasíková, 2011). Podle Spilkové (2005) je dnes prioritou, aby učitel pomohl žákovi porozumět současnému světu a učil ho dorozumívat se s lidmi z jiných zemí.

1.6 Kontakt školy s rodinou

Spolupráce školy a rodiny výrazně pomáhá ve sféře vzdělávání a výchovy žáků. Vítečková (2011) zdůrazňuje komunikaci mezi školou a rodinou, která se stává vzorem pro žákovo jednání.

Gajdošová a Herényiová (2006, s. 92) popisují program spolupráce školy a rodiny, který sepsala Američanka P. Beedová z North Iowa University. Vymezila šest typů spolupráce školy a rodiny, a to *„den otevřených dveří pro rodiče s dětmi, den otevřených dveří pro rodiče, komunikační kruh, písemnou komunikaci s rodiči, setkávání s rodiči v klubu rodičů a zrcadlo minulého měsíce.“*

V rámci dne otevřených dveří pro rodiče přichází žák se svými rodiči odpoledne do školy, kde se setkává s ostatními spolužáky a jejich rodiči. Jde o velmi neformální shromáždění rodičů, žáků a učitelů. Žáci ukazují rodičům své žákovské práce, rodiče debatují mezi sebou a s učiteli o žácích, jejich vývoji, společenském dění ve škole, aktualitách v rodině a dalších tématech. Metoda komunikačního kruhu se využívá jednou za určitý časový úsek, například jednou týdně. Do diskuse může být zapojen také školní psycholog či rodiče. Debatuje se nad tématy životních schopností (Gajdošová a Herényiová, 2006, s. 94), tzv. *„life skills, jako jsou např. odpovědnost, přátelství, sebedůvěra, tolerance.“*

Vítečková (2011) uvádí různá aktivní zapojení rodičů do dění školy. Jednak se mohou účastnit různých školních projektů a doprovázet žáky na mimoškolních akcích, ale také mohou zasáhnout přímo do výuky a zajistit žákům besedy s odborníky nebo exkurze a výlety.

Gajdošová a Herényiová (2006) dále popisují kladný efekt častého telefonického spojení mezi učitelem a rodiči. Podle programu P. Beedové pedagog volá obvykle dvakrát měsíčně a předává rodičům kladné i záporné informace o žákovi. Žák toto časté spojení velmi vnímá. Vítečková (2011)

doplňuje, že učitel má nejen seznamovat rodiče s výsledky činností žáka, ale má také sdělovat návrhy na zefektivnění domácí přípravy, informovat o chování a začlenění žáka v kolektivu nebo navrhnout možnosti konzultace s dalšími odborníky. Gajdošová a Herényiová (2006) popisují metodu zrcadla minulého měsíce, v níž žáci píšou zprávu rodičům a podávají informace o tom, co zvládli a naučili se, nebo kde mají ještě nedostatky. Pro žáky je tato forma zpětnou vazbou a zopakováním učiva z uplynulého měsíce.

1.7 Sociální vztahy ve třídě

Gajdošová a Herényiová (2006, s. 109) uvádějí, že *„školní třída se z hlediska sociální psychologie považuje za malou sociální a zároveň formální skupinu, pokud vznikla záměrně, organizovaným způsobem, má dost pevnou organizaci a její činnost je dlouhodobá.“* Konkretizují faktory, které by měla obsahovat ideální třída. Zařazují mezi ně kohezi neboli soudržnost, integritu a školní úspěšnost. Důležitost především koheze a integrity zdůrazňuje Hrabal (1989, s. 151) a přidává, že *„čím pozitivnější je koheze a integrita, tím vhodnější prostor poskytuje třída pro současný život žáka a převážně i pro sociální učení.“*

Čábalová (2011) zdůrazňuje důležitou roli vztahu mezi učitelem a žákem. Tento vztah se významně podílí na procesu výchovy a vzdělávání. Zároveň ovlivňuje zvolené metody výuky, organizační formy a z určité části také obsah učiva. Hrabal (1989) rozlišuje čtyři základní typy tříd s různými vnitřními vztahy. Jde o skupiny difuzní, asociační, kooperativní a kolektivní. U difuzních skupin se hovoří o vnitřní neuspořádanosti a téměř žádném společném obsahu aktivit. V asociačních skupinách už lze naopak nalézt určitou vnitřní uspořádanost a zároveň vysokou soudržnost. Uvnitř třídy převažují interindividuální vztahy sympatie a antipatie. Kooperativní skupiny jsou takové, které mají také vytvořenou vnitřní strukturu, jsou v ní velmi silné emoční vztahy, a navíc se

skupina zaměřuje na určité společné cíle. Fontana (1997) uvádí časté rozdělení velké skupiny na více podskupin, které spojuje pohlaví, podobné povahy nebo zájmy. Na 1. stupni základní školy přece jen nejsou tak znatelné tendence k vytváření podskupin. Obvyklým důsledkem dělení žáků do podskupin jsou zbylí žáci, kteří jsou kolektivem odmítáni. Učitel musí dát těmto žákům najevo, že jsou pro něj stejně důležití jako jeho spolužáci. K zapojení žáka do některé z podskupin je zapotřebí, aby jim měl co nabídnout ze své osobnosti. S tímto úkolem si žáci často nevědí rady. Autor doporučuje nechávat žáky pracovat v jimi zvolených skupinách a násilím je od sebe nerozdělovat. Pracují výkonněji a získávají lepší vztah k učiteli.

Je možné rozdělit také několik typů statusu žáků. Jsou rozdělovány na hvězdy, šedé eminence, přijaté a upřednostňované, nepřijaté a odmítané, izolované a běžné žáky. Na to, kam bude žák zařazen, má vliv mnoho faktorů. Gajdošová a Herényiová (2006) uvádějí především prospěch, vzhled, schopnosti a věk. Prospěch se stává velkou proměnnou v průběhu dospívání žáků. Zatímco žáci mladšího školního věku vnímají dobrý prospěch a školní úspěchy velmi kladně, s věkem se tato obliba snižuje. V nižších ročnících na prospěchu závisí postavení žáka v kolektivu. Ve vyšších ročnících mohou být tito žáci označováni svými spolužáky za „šprty“ a jejich pozice se pro ně rázem stává velice nepohodlnou. S věkem roste vrstevnické hodnocení podle osobnostních vlastností. Mezi ty zcela zásadní patří emoční vlastnosti, volní a až nakonec intelektuální. Vzhled je jedním ze základních měřítek úspěchu ve třídě. Mezi odmítanými žáky lze nejčastěji nalézt jedince s tělesnými defekty. Příkladem mohou být žáci s poruchami zraku, obézní či koktaví jedinci. I přesto, že tělesný handicap spolužáci vnímají do hloubky, tak stále primární reakcí odmítání bývají osobnostní vlastnosti těchto žáků. Fontana (1997) poukazuje na to, že hvězdy často nejsou vůdci třídy. Na jejich postavení může mít vliv například obliba staršího sourozence ve škole nebo sociální úspěšnost rodičů.

Čábalová (2011) zdůrazňuje důležitost statusu žáků. Žák považovaný za vůdce třídy může sociální klima třídy ovlivnit jako pozitivně tak i velmi negativně. Podle Hrabala (1989) se třídní kolektiv během roku stále vyvíjí. Vývoj se projevuje především ve struktuře třídy a v postoji ke školním povinnostem. Začátek roku je podle autora důležitý právě pro formování pozic žáků ve třídě.

Sociální vztahy dále ovlivňuje počet žáků ve třídě nebo dokonce místo, kde žák v místnosti sedí. Obst (2002) uvádí, že vepředu nebo uprostřed třídy sedí lepší žáci, vzadu horší a po stranách průměrní žáci. Přesazení žáka může způsobit změny v jeho učených výsledcích.

1.8 Analýza sociálních vztahů ve třídě

Sociometrické techniky

Moreno je považován za zakladatele sociometrie. Gajdošová a Herényiová (2006) se zaměřují na Morenovu analýzu sociálních vztahů ve skupině. Moreno vytvořil vlastní teorii, podle níž nazývá základní jednotky jeho analýz jako *sociální atomy*. Čábalová (2011) uvádí, že sociometrickými testy jsou získávány poznatky o mezilidských vztazích, stavech a rolích žáků ve třídě. Dále je měřen vliv a obliba jednotlivých žáků.

Podle Ďuriče (1979) spočívá podstata sociometrického testu v odhalování vzájemných přitažlivostí a antipatií. Úkolem žáků je vybrat si ze spolužáků ty, s nimiž by chtěli provádět určité aktivity, a naopak také ty, se kterými nic vykonávat nechtějí.

Počet uvedených jmen je možné buď omezit, anebo nechat volný. Výsledkem budou osoby, s nimiž by žák chtěl prožívat aktivity charakteristické pro danou skupinu. Data jsou zpracovávány graficky jako sociogramy, nebo při vyšším počtu žáků pomocí sociometrické matice. Nevýhodou této metody může být fakt,

že nezahrnuje všechny žáky třídy. To znamená, že nejsou rozpoznány vztahy žáka k ostatním členům skupiny (Gajdošová a Herényiová, 2006).

Gajdošová a Herényiová (2006) upozorňují také na dotazník SO-RA-D od V. Hrabala, který zkoumá oblibu a vliv žáků ve třídě. Jedná se o dotazník, v němž se hodnotí všichni žáci navzájem. Žákům je rozdán záznamový arch se jmény spolužáků, do kterého žáci vpisují body z pěti bodové stupnice. Velikou výhodou této techniky je, že v další etapě žáci své hodnocení okomentují. To znamená, že k rozdaným bodům napíší slovní charakteristiku vlastností daného žáka. Hrabal (1989, s. 99) charakterizuje sociometricko-ratingový dotazník „*jako nástroj diagnostikování sociability žáků.*“ Autor ve své knize dále popisuje způsob práce, zpracování a vyhodnocování dotazníku. Gajdošová a Herényiová (2006) uvádějí obdobný způsob měření obliby žáků ve třídě, a to *plebiscit náklonnosti a odporu.*

Fontana (1997) upozorňuje, že v menších skupinách je vhodné výsledky sociometrického šetření zpracovat právě do sociogramu. V sociogramu se ukáží statusy žáků a také podskupiny vytvořené ve třídě. Čábalová (2011) uvádí, že výsledky z analýzy sociálních vztahů ve třídě by měl učitel využít k optimalizaci a inovaci způsobů výchovy a vzdělávání. Dále komentuje tzv. *nálepkování žáků*, ke kterému by v důsledku analýzy kolektivu nemělo docházet.

Hodnotící a postojové techniky

Technika párového porovnávání nemá uplatnění při větším počtu žáků. Porovnávají se dvojice, a to představuje velký počet operací. Proto Gajdošová a Herényiová (2006) tuto metodu doporučují pouze jako doplňkovou, například pro zjištění deseti nejvíce a nejméně atraktivních žáků ve skupině. Při vyplňování postojových a hodnotících stupnic nemusí být v hodnocení

zahrnutí všichni žáci ve třídě. Žáci udávají na stupnici jména svých spolužáků na základě předem stanovené vlastnosti a její intenzity. Technika je vhodná i do nižších ročníků základní školy. Podobná je také metoda pořadí zásluh, ve které žáci přiřazují svým spolužákům určité místo podle stupně zkoumané vlastnosti. Hrabal (1989) udává obdobnou techniku, podle které se měřená vlastnost zaznamenává na tzv. *pořadové škály*. Čechová (2009) komentuje stupnice jako vhodný nástroj pro vyjádření postojů a emocí, které se jinak těžko slovy popisují. Pro mladší žáky zdůrazňuje používání obrázkových hodnotících škál s příběhem.

Dvořáková (2011) považuje za základní úkol současného školství naučit žáky sebevýchově a sebevzdělávání. Sebehodnocení je typickým znakem vzdělávání v našem století. Žák se díky němu učí porozumět sobě samému, pozorovat svůj vývoj, hledat vlastní chyby a nacházet své schopnosti. Jako možnost sebepoznání uvádí Čechová (2009) vytvoření myšlenkové mapy. Každý žák vytváří svou vlastní myšlenkovou mapu s námětem určeným učitelem. Náměty jsou vybírány podle toho, kterou oblast osobnosti chceme u žáků objevit.

1.9 Kázeň a nekázeň

V obecném smyslu je možné definovat kázeň jako vědomé dodržování předem stanovených norem. Ve školním prostředí je kázeň chápána coby vědomé dodržování školního řádu a pokynů daných učitelem či dalšími zaměstnanci školy. Kázeň je možné vnímat z různých pohledů. Žáci občas vnímají dodržování kázně negativně. Bendl (2011) vysvětluje, že pro žáky se kázeň může stát známkou nuceného podřízení se. Nekázeň nelze vnímat jako záležitost, která má pouze jeden důvod svého vzniku. Faktorů, které působí na žáka a zapříčiňují nekázeň, je mnoho a vzájemně se propojují. Žáka výrazně ovlivňuje

výchova a prostředí, v němž vyrůstá nebo se pohybuje a dále biologické i vnější podmínky.

Mezi nejčastěji udávané kázeňské problémy lze zařadit drzost, vulgaritu, a nespolupracující chování žáků. Ne všechny země ale vnímají nekázeň stejným způsobem. Lze se setkat například s pohledem některých škol, kdy je zvlášť oddělena nekázeň a šikana. Mimo nekázeň v USA zařazují třeba rvačky a konzumaci návykových látek. Pracují tedy spíše s kategorií kázně a nedostatku kázně (Bendl, 2011). Podle Martínka (2009) se lze u žáků často setkat se lhaním, krádežemi, záškoláctvím nebo útekem z domova. U mladších žáků se objevují tzv. *smyšlenky nebo bájně lži*. Žák na sebe chce většinou upozornit nebo často ještě plně nerozlišuje rozdíly mezi skutečností a fantazií. V období puberty žáci začínají používat *pravé lži*, pomocí kterých chtějí vědomě dosáhnout cíle. Pařízek (1990) doplňuje nejčastější přestupky u starších žáků o přepisování známek nebo falšování omluvenek.

Obst (2002) tvrdí, že největšími problémy s udržováním kázně ve třídě mají právě začínající učitelé stěžující si na nedostatečnou vysokoškolskou přípravu. Uvádí, že žáci mají kázeň uvědoměle dodržovat proto, že jsou sami přesvědčeni o prospěchu ukázněného chování. Učitel posiluje ukázněnost žáků pomocí vnější i vnitřní motivace.

Podle Gajdošové (2006) přibývá v našich školách problémů, které lze řešit pouze na základě dobré spolupráce učitelů, výchovných poradců, preventistů, školních psychologů, speciálních pedagogů a dalších odborníků. Ve školním prostředí je spolupráce více lidí velmi důležitá. Psychologové se například opírají o pedagogické diagnostiky učitelů, a naopak učitelé hledají oporu v psychologických analýzách. Spolupráce a komunikace je zde nezbytná a pro žáky zcela zásadní. Odborníci řeší ve škole kriminalitu, záškoláctví, agresivitu, šikanování, ale i týrání žáků jejich rodiči nebo sebevražedné pokusy

žáků. S takovými případy je možné se setkat i na 1. stupni základní školy. Je také možné rozpoznat poruchy chování například introverta a extroverta. Introvert bude problémy řešit uvnitř sebe. Žák může být náladový, depresivní a málo výkonný. Oproti tomu extrovert s problémy v chování bude spíše hrubý a neposlušný. Může mít sklony ke lžím, záškoláctví a kriminalitě.

Kázeň už není brána jako předpoklad dobrého učení a výkonu ve škole. Bendl (2011) popisuje ukázněnost žáků jako podmínku dnešní doby, aby vyučování mohlo vůbec probíhat. Zároveň kázeň zajišťuje bezpečí jak pro žáky, tak i pro učitele. S tímto názorem se ztotožňuje také Obst (2002), který zdůrazňuje svou obavu v možné přerůstání kázeňských problémů v ohrožení zdraví i života žáků a učitelů. Čábalová (2011) dále rozděluje podmínky působící na výuku na vnitřní a vnější. Do vnitřních podmínek řadí žáky, rodiče, učitele a vychovatele. K vnějším podmínkám zařazuje všechno ostatní vyplývající z podmínek školy. Upozorňuje také na důležité faktory osobnosti žáka i učitele.

Dříve byla kázeň používána jako nástroj k omezení svobody žáků. V současném pojetí je využívána zejména k naučení se sebekázně. Na žáky jsou kladeny nároky uvědomit si zodpovědnost za své činy a za sebe samého. Žáci jsou učeni stále se zlepšovat a k takovým výkonům by měli být navyklí i po ukončení školní docházky. Sebekázeň zároveň znamená nepřenášet chyby ve svém chování na někoho dalšího. Změna v chápání kázně v průběhu let nastala díky všeobecně získané společenské svobodě. Bendl (2011, s. 37) rozlišuje aktivní a pasivní kázeň. Pasivní kázní je myšleno chování žáka, který je ve třídě při vyučování velmi ukázněný a plní všechny požadavky, ale v jiné situaci se například nezastane spolužáka nebo mu nepomůže. K dosažení aktivní kázně je zapotřebí „*aktivního momentu ve smyslu žákova napomáhání budování kázně a slušnosti ve škole.*“

1.10 Příčiny nekázně

Nekázeň není způsobena pouze jedním faktorem. Na problémy v chování má vliv mnoho proměnných, biologických a vnějších faktorů. Pro zajištění správné nápravy v chování je nutné dobře diagnostikovat příčiny, které vedly k nekázni. Kompetentní učitel zná důvěrně informace o svých žácích a orientuje se v jejich aktuálních potřebách. Efekt působení nezkušeného učitele může být buď nulový, anebo může nekázeň ještě zhoršit. (Bendl, 2011)

Různé druhy neukázněného chování mají různé příčiny. Bendl (2011) shrnuje základní faktory, které lze většinou nalézt u žáků s projevy nekázně. Učitel by měl mít zásobník řešení nejběžnějších kázeňských přestupků, protože na každého žáka bude nejspíš platit něco jiného. U začínajícího učitele je často nutné přejít k metodě pokusu a omylu. Pedagog zjišťuje, jaké faktory hrají v chování žáka podstatnou roli. Postupně se snaží eliminovat ty, které působí škodlivě, a naopak posiluje ty, které jsou podle něj kladné. Pokud se v žákově osobnosti lépe vyzná, mělo by se po určité době dostavit zlepšení v oblasti žákovy chování. Mezi biologické faktory působící na nekázeň žáka patří například vrozená agrese, temperament nebo poruchy chování a pozornosti. Gajdošová (2006) tuto oblast pojmenovává jako endogenní faktory. Jsou to vnitřní podmínky, které mají vliv na žákovy chování. Patří k nim například emoční nevyrovnanost, opožděný či nedostatečný vývoj intelektu nebo poškození mozku.

Nejpočetnější skupinou ovlivňující žákovy chování jsou podle Bendla (2011) sociální faktory. Řadí se mezi ně působení rodiny, příbuzných, přátel, spolužáků a skupiny třídy. Gajdošová (2006) tyto faktory označuje jako exogenní. Uvádí například špatné sociální vztahy v rodině, rozvod rodičů, alkoholismus objevující se v rodině, špatnou připravenost rodičů na výchovu, ale také nevhodnou partu přátel kolem žáka či přestěhování se do jiné obce. Jedlička (2011) zdůrazňuje

podíl stylu výchovy v rodině na žákově chování ve škole. Pokud je žák vychováván stylem autoritářské výchovy, může působit ve výuce pasivně, ustrašeně a vyhýbá se experimentování v důsledku obavy z trestu. Fontana (1997) uvádí, že žáci, kteří jsou svými rodiči často trestáni, bývají obvykle nadprůměrně agresivní. Jedlička (2011) dále rozlišuje žáka z rodiny s ochranářskou výchovou, který je při výuce méně samostatný, nezvládá stresové situace a má často nezdravé sebevědomí. Příliš volnou výchovu autor nazývá jako *libertinskou*. Žáci z těchto rodin mají problémy s dodržováním školních pravidel a kázně.

Zajímavý je také vliv aktuálního stavu společnosti na žáka, například ovlivňování masmediálním násilím. Žák je často vystaven televizi nebo počítačovým hrám, ve kterých je násilí běžné (Bendl, 2003). Fontana (1997, s. 298) dokonce uvádí zjištění, že „... v *dopoledních televizních pořadech pro děti v USA dojde k násilnému jednání každé dvě minuty.*“ Pokud mají žáci vybudované hodnoty od svých rodičů, jsou odolnější vůči nátlaku násilí z masmédií.

Na žáka působí také zdravotnicko-hygienické faktory jako dostatečný přísun tekutin, příjemné světlo a teplo v místnosti nebo dostatek spánku a odpočinku. Mezi fyzikální vlivy působící na chování patří barvy, prostorové uspořádání nábytku ve třídě, celková technická vybavenost školy, počasí či tlak. Žák může být ovlivněn i situací, která se stala v předchozí hodině, aktuální náladou a atmosférou ve skupině, nemocí nebo školním neúspěchem (Bendl, 2011).

Žák je tedy ovlivněn řadou činitelů, kterým se někdy dá a jindy zase nedá předcházet. Pedagog tedy pracuje s žákem, který už je určitým směrem ovlivněn. Velmi důležitým faktorem je také osobnost učitele. Pokud má žák těžkou situaci v rodinném prostředí, může se mu školní třída stát úkrytem a zástupným domovem. Učitel a kolektiv školy se při správném působení mohou objevit v roli

zástupné rodiny. Učitel by měl vědět, v jakých situacích je vhodné začít na žáka kladně působit a které projevy nekázně sám nezvládne.

Bendl (2011) zdůrazňuje prostředí školní třídy, ve kterém má učitel možnost žáka ovlivnit. V některých situacích je jen nutné se více snažit upoutat pozornost žáků při vyučovacích hodinách. Oslovit žáky svým projevem by měl být učitel schopný především při výuce na 1. stupni základní školy. Výklad musí být přizpůsobený věku, psychologickým a fyziologickým zvláštnostem žáků. Žáky si učitel získává také přístupem k vlastní práci. Obst (2002) souhlasí s nutností kreativních vyučovacích hodin, nápaditostí učitele a variací činností. Kvůli dlouhotrvajícím, nudným aktivitám můžou být žáci vyčerpaní. Dále je důležitý učitelův postoj k neukázněnému chování žáků. Autor zdůrazňuje potřebu reakce na nevhodné chování. Pokud by učitel nechal nekázeň bez důsledků, může očekávat, že se přestupky budou opakovat a zvyšovat.

Šikana ve školním prostředí

Podle Gajdošové a Herényiové (2006) dochází ve školách k novému, nemotivovanému typu násilí. Žáci jsou vůči sobě vzájemně agresivní bez konkrétního důvodu. Bendl (2003) ale vidí podstatu šikany právě v agresi, která je cílem celého chování. Žáci, kteří šikanují, nejednají s úmyslem nějakého jiného zisku. Martínek (2009) uvádí varující informaci, že procesem šikany prošlo v českých školách už 41 % žáků. Fontana (1997) zveřejňuje dokonce až 68 % žáků, kteří prožili šikanování, když se počítají i méně významné případy. Mezi chlapci probíhá šikana spíše fyzickým násilím a mezi děvčaty se jedná například o ignorování, vyloučení ze společných aktivit nebo šíření pomluv.

Častým faktorem zapříčiňujícím agresivní jednání žáků je citová deprivace. Gajdošová a Herényiová (2006, s. 211) uvádějí, že jde o „stav, kdy děti mají

*neuspokojeny potřeby bezpečí, lásky, opory a ochrany" ze strany rodiny. Tito žáci kompenzují nedostatek lásky a jistoty z rodinného prostředí slovním nebo fyzickým ubližováním jiným lidem a vyhledávají konflikty. Svou nejistotu přenášejí do formy agrese a až poté si přijdou vnitřně uspokojeni. Martínek (2009) se zabývá možnostmi neuspokojení tzv. *bazální jistoty* u agresivních žáků. Tvrdí, že žáci, kteří vyrůstali v rodinné nejistotě a jimž se rodiče dostatečně v dětství nevěnovali, mají větší sklony k agresivitě, konzumaci návykových látek, zařazení do nevhodné party přátel, problémy v komunikaci a sklony ke lhaní.*

Čábalová (2011) popisuje agresora jako citově chladného člověka, jehož budoucnost vidí v trestných činnostech. Podle Gajdošové a Herényiové (2006) chování žáka velmi ovlivňuje jeho temperament a osobnostní znaky. Agresoři jsou často buď samotáři, izolovaní od zbytku skupiny, s nižšími komunikačními dovednostmi, nebo naopak žáci s velkým vlivem mezi spolužáky, kteří dokáží třídu rozvrátit. Herzog (2009) potvrzuje faktor citové deprivace u žáka, který páchá fyzické násilí. Tvrdí, že žáci, kteří jsou rodinou milováni a cítí se bezpečně, nebudou spolužáky napadat. Učitel musí určit žákům jasné hranice a pravidla chování a zároveň musí být schopný vcítit se do druhého. Fontana (1997) tvrdí, že žáci agresoři často pocházejí z rodin, v nichž se rodiče dopouštějí hrubého chování a násilí k získání svého cíle.

Čábalová (2011, s. 215) řadí šikanu mezi závažné poruchy chování. Jde o narušení vztahů ve třídě a autorka šikanu popisuje jako nemoc klimatu školy. Šikana se postupně vyvíjí a není problémem pouze agresora a oběti. Autorka uvádí vývojové stupně šikany „*od ostrakismu (mírného psychického násilí a odmítání jedince) přes fyzickou agresi a manipulaci, přijetí norem agresorů až po dokonalou šikanu.*“ Martínek (2009) doplňuje vývojové stupně šikany o vytvoření jádra uprostřed procesu. Tvaruje se tzv. *pyramida šikanování*, kdy všichni spolužáky do šikanování určitým způsobem zapadají a nikdo oběti

nepomáhá. Dokonalou šikanu autor nazývá jako totalitu. Pro žáky se stává šikanování běžnou záležitostí.

Bendl (2003) definuje šikanu ve školním prostředí jako obtěžování jiné osoby. Občas může být pro učitele těžké rozpoznat, kdy už jde v chování žáků o šikanu. Autor uvádí podstatné rysy, podle nichž se může učitel trochu zorientovat. Šikana je agresivní chování bez konkrétního dalšího cíle, nevhodné chování se opakuje a je možné pozorovat rozdíl mezi silou agresora a oběti. Martínek (2009) doplňuje předchozí rysy šikany o možnou početní převahu agresorů nad obětí a dále považování útoku obětí za nepříjemný. Útok podle něj může být jak dlouhodobý, tak i jednorázový.

1.11 Odhalování nekázně

Diagnostikování příčin vzniku nekázně je zásadní a hraje podstatnou roli v jejím řešení. Po zjištění příčin, které vedly k problémovému chování, lze zvolit vhodné kázeňské metody, postupy a prostředky. Mnoho učitelů si může nekázeň žáka vysvětlovat jako útok proti jejich vlastní osobě. Nesprávné pochopení příčin vzniku problémového chování může vést až k narušení vztahu mezi učitelem a jeho žákem. Čím lépe se bude pedagog orientovat v příčinách vzniku nekázně u konkrétního žáka, tím větší má šanci dosáhnout kázně ve své třídě. Často je nutné zkoušet, co přesně ovlivňuje chování žáka a metodou pokusu a omylu se snažit eliminovat škodlivé vlivy, které na něj působí. Základním prvkem pro řešení nekázně je odhalení její samotné existence. U některých forem nekázně může být odhalení komplikované, například u šikany. Lze ale používat určité metody, které pomáhají lépe zjistit stav nekázně mezi žáky (Bendl, 2011).

Pařízek (1990) udává, že učitel sice řeší kázeňský přestupek s konkrétním žákem, řešení problému ale ovlivní klima v celé třídě. Výjimečným případem,

kteřý ovlivňuje způsob chování celého kolektivu, je například krádež. Žáci jsou nedůvěřiví a mezi sebou podezřívají. Stabilní oporou se jim v problémových situacích musí stát učitel. Autor zároveň upozorňuje na důvěru, kterou nabídne učitel žákům. Důvěra musí mít jasné hranice a nesmí žákům dovolit při výuce podvádět.

Pozorování a akční výzkum

Pozorování je nejběžnější používanou metodou pro odhalení nekázně ve škole. Občas to není dostačující způsob, a tak je dobré pozorování kombinovat s dalšími metodami. Zpočátku je nutné zvolit si cestu zaznamenávání pozorování. Lze si vybrat mezi metodou přímého, nebo nepřímého pozorování. Pokud jsou žáci a odehrávané jevy sledovány osobně, jedná se o přímé pozorování. Jestliže jsou využity různé záznamy, půjde o nepřímé pozorování. Díky bezděčnému pozorování je učitel schopen všimnout si kázeňských problémů v každodenním běhu školy (Bendl, 2011).

Gajdošová a Herényiová (2006) uvádějí, že vztahy mezi žáky je možné buď pouze pozorovat, nebo lze vést individuální rozhovory. Skrze pozorování je zjišťováno, jak se žák chová v reálných situacích, nebo v situacích vytvořených pomocí umělých podmínek. Touto nejzákladnější metodou lze odhalit ve třídním kolektivu vůdce, žáky, kteří zůstávají na okraji skupiny, spolužáky, kteří přispívají ke stmelování skupiny, a obecně může být zjištěno, jaká existují ve třídě sociální propojení.

Pro záznam pozorování se využívá diktafon, kamera, magnetofon či obyčejný záznamový arch. Podle Bendla (2011) je možné ohniska nekázně ve třídě zaznamenávat do vytvořené mapy třídy. Při jakémkoliv kázeňském přestupku je do mapy zakresleno, kde problémy vznikají. Základem jednoduchého

záznamového archu na zaznamenávání kázeňských problémů ve třídě je soupis všech možných kázeňských přestupků. Jedná se například o opisování, pošťuchování, mluvení, vulgárnost, drzost, vykřikování, nepozornost a další. K daným přestupkům si učitel zapisuje čárku vždy, když se objeví. Získá tak přehledný záznam o nejčastějších třídních problémech.

Đurič (1979) rozlišuje pozorování introspektivní a extrospektivní. Ve školní praxi se pracuje s introspekcí žáků, kdy je získáváno jejich sebehodnocení. U mladších žáků můžeme očekávat zkreslené popisování zážitků, protože nedovedou objektivně popisovat. Čábalová (2011, s. 99) uvádí techniku, která se zaměřuje na introspektivní pozorování učitele. Metoda akčního výzkumu pomáhá zkvalitnit výuku. Učitel, který výzkum realizuje, je zároveň jedním z hlavních aktérů. Pedagog svou vlastní zpětnou vazbou hodnotí výuku a snaží se ji zlepšovat. V rámci akčního výzkumu učitel využívá „*např. pedagogické deníky, různé druhy pozorování, rozhovor, případové studie, analýzy výtvorů dětí, videozáznamy apod.*“

Projektivní techniky

Čábalová (2011) charakterizuje projektivní techniky jako metody, při jejichž zkoumání se vychází z hotových žákovských produktů. Díky projektivním technikám lze zjistit žákovy názory, postoje či potřeby, které do svých výtvorů nevědomě vkládá. Průcha (2002) dodává, že projektivní techniky je možné využít i samotnými učiteli. Existuje pro ně *UPV*, které obsahuje nedokončené věty. Tato technika může učitelům sloužit jako zpětná vazba k jejich výuce.

Bendl (2011) mezi projektivní techniky řadí například slovní asociaci, kresbu rodiny, kresbu začarované rodiny, doplňování nedokončených vět či variantu

nedokončených vět – *sluníčkový diagram*. Pedagog nebo školní psycholog mohou díky těmto metodám zjistit nevyřešené problémy v žákově rodině nebo špatné vztahy se spolužáky. K verbálním projektivním technikám Čábalová (2011) doplňuje slovní asociace a nedokončené příběhy.

Gajdošová a Herényiová (2006) zařazují mezi projektivní metody také techniku *Uhádni, kdo*. Metoda podhaluje vnímání vzájemných vazeb ve skupině jejími členy. V dotazníku jsou buď rozepsané různé charakteristiky osob a žáci k popisům doplňují jméno nebo jména svých spolužáků, pro které dané charakteristiky platí, nebo učitel charakteristiky čte a žáci zapisují pouze jména spolužáků. Při práci se staršími žáky je možno využít také doplňování vět nebo souvětí. Odpovědí tedy nebude pouze jméno či jména spolužáků, ale také zdůvodnění, proč bylo vybráno právě dané jméno.

Dotazníky a rozhovory

Metoda zjišťování informací formou dotazníků je mezi učiteli velmi používaná. V krátkém čase zjistí velké množství dat. Sestavení funkčního dotazníku ale není jednoduché. Hlavní problém, který je zjišťován, se rozpracovává do dílčích oblastí. Teprve v těchto menších oblastech se přistupuje ke kladení otázek. Ke konci dotazníku lze psát otázky důvěrnějšího charakteru. Než je hotový dotazník předložen žákům, je vhodné, aby učitel zrealizoval předvýzkum. V předvýzkumu jsou zjištěny problémy, které mohou některé otázky pro žáky znamenat. Učitel má čas problémové otázky ještě přeformulovat. Dále je nutné se rozhodnout, jestli bude vyplňování dotazníku anonymní. Občas učitel zjišťuje problémy, u kterých není potřeba znát jména žáků, ale jen jejich názory a postoje. Otázky mohou být zadávány z výběru uzavřených, polouzavřených a otevřených typů. Občas je vhodnější využít škálované otázky.

Žák v nich vybírá například z číselné škály a označuje stupeň, který se mu k dané otázce nejvíce hodí (Bendl, 2011).

Đurič (1979) upozorňuje, že je nutné znát dobře ty, kterým budeme dotazník zadávat. Není tím myšleno, že se učitel bude znát s každým žákem osobně do hloubky, ale je nutné obecně poznat charakteristiku skupiny. Díky tomu se autor dotazníku vyhne zbytečným otázkám. Autor dále po učiteli, který vytváří dotazník, vyžaduje, aby vhodným způsobem předal žákům výsledky a poděkoval jim. Bude je mít tak nakloněné k další diagnostické spolupráci.

Metoda rozhovoru je velmi podobná využití metody dotazníku. Rozdíl je v tom, že rozhovor je veden se ztelně menším počtem žáků. Naopak kázeňský problém se probírá více do hloubky. Metoda je pro učitele časově náročnější. Rozhovory se uskutečňují buď individuálně, nebo skupinově (Bendl, 2011). Đurič (1979) nazývá skupinový rozhovor besedou. Rozlišuje tzv. *stimulující a retrospektivní besedu*. Stimulující besedu může učitel využít v případě, kdy si žáci nevědí rady s řešením úkolu. Pomocí retrospektivního rozhovoru se učitel dovídá, jaké myšlenkové operace žáci využívali během řešení problému.

Bendl (2011) dále uvádí, že výpovědi je možné nahrávat, nebo je rovnou sepisovat. Okamžité zapisování nesmí ale nabořat plynulost rozhovoru a žákovu otevřenost. Pokud si učitel otázky do rozhovoru předem dobře připraví, jedná se o strukturovaný rozhovor. Těžším typem je rozhovor nestrukturovaný. Učitel pružně reaguje na žákovy odpovědi a drží se pouze hrubého nástinu otázek. Kombinací může být polostrukturovaný rozhovor. Podle Đuriče (1979) je vhodné strukturu rozhovoru promyslet proto, aby měl učitel určitou kontrolu nad odpověďmi žáků a směřováním rozhovoru.

Průcha (2002) doporučuje pro zjištění klimatu třídy a případného odhalení nekázně dotazník *MCI*. Jelikož klima třídy tvoří společně učitel a žáci, dotazník

vyplňuje také učitel i žáci a výsledky jsou porovnávány. Dotazník sleduje jednak aktuální klima ve třídě a také žádoucí klima.

Analýza školní činnosti a dokumentace

Jako zdroj informací použitelný pro diagnostikování kázeňských problémů mohou podle Bendla (2011, s. 53 - 54) sloužit hlavně *„kázeňské sešity, žákovské knížky, katalogové listy, zápisy z učitelských porad, zápisy z jednání výchovné komise školy, dokumentace týkající se stížností rodičů na školu, závěrečné roční zprávy školy, inspekční zprávy, zápisy z jednání rady školy, popřípadě zápisy z jednání školního parlamentu.“* Pokud škola zavede kázeňské sešity, zakládají se většinou do třídních knih. V sešitě má každý žák vyhrazeno několik stránek, do nichž učitelé zapisují kázeňské přestupky. Na některých školách lze nalézt také schránku důvěry, kam žáci, mnohdy anonymně, vkládají své připomínky. V takové situaci mohou být výsledky zpracované ze schránky důvěry také podkladem pro školní dokumentaci.

Podle Ďuriče (1979) je důležitá také analýza produktů činnosti žáka. Každá žákovská práce je poznamenána osobností žáka. Čím větší svobodu ve tvoření žák dostane, tím hodnotnější je pro učitele analýza. Autor uvádí například slohové cvičení na téma vybrané žákem nebo volnou kresbu. Z dalších produktů a činností, ze kterých lze poznat žákovy osobnostní rysy, jsou to sešity, deníky, verbální projev žáka nebo chyby, které při výuce dělá.

1.12 Řešení problémů v chování

Prvním krokem při řešení problémů v chování je identifikování těch žáků, kteří mají sklony k problémům s chováním. Při hledání daných žáků je vhodné spolupracovat se školním psychologem a nechat si v této fázi poradit. Etapa práce s konkrétními žáky je také v péči školního psychologa. Učitel vymezuje různé druhy problémů v chování. Radí se s psychologem, rodiči i s dalšími pedagogy, na které problémy bude ve školním prostředí stačit on sám a kdy bude potřeba zásahu školního psychologa nebo jiných odborníků (Gajdošová a Herényiová, 2006). Fontana (1997) upozorňuje, že například pro případy šikany je nutné, aby škola zajistila žákům odborné poradenství. Následky pro agresora by neměly sloužit jako trest, ale měly by vést k nápravě žáka. Pařízek (1990) dodává, že učitel musí před konkrétním řešením kázeňského přestupku vyslechnout výpovědi většího množství žáků a zorientovat se v co nejvíce okolnostech. Dále nesmí podlehnout podezíravosti nebo nátlaku ze strany určitých žáků. Pokud jde kázeňský problém vyřešit ihned, doporučuje autor řešení neodkládat.

V době řešení problému uvádějí Gajdošová a Herényiová (2006, s.204) jako vhodné využívat „*metody seberegulace, hraní rolí, kognitivní změny, modifikování postojů, zlepšování vztahů, modelování situací, redukování strachu, učení a další.*“ Bendl (2011) řadí mezi ozkoušené metody přispívající k obecně vyšší ukázněnosti i projektovou výuku, vyšší spolupráci žáků, dramatickou výchovu nebo práci s odolností vůči agresivitě. Obst (2002) vidí další možnost, jak předcházet kázeňským přestupkům, v utváření příjemného kolektivu třídy. Žáci musí dostat prostor spolupracovat na úkolech a poznávat se i mimo výuku. Každý žák chce do skupiny patřit a učitelovým úkolem je zajistit všem možnost navazování vztahů mezi vrstevníky. Fontana (1997) dále uvádí, že při vyšším

výskytu nekázně ve škole je potřeba zvýšit počet dozorů na chodbách, protože násilné chování žáků se projevuje zejména o přestávkách.

Školní nekázeň znamená podle Obsta (2002) neschopnost dodržovat školní pravidla a nespolupracování s učiteli na plnění úkolů. Možnou prevencí může být dostatečné seznámení žáků s pravidly školy na začátku školního roku. Autor upozorňuje, že je důležité společné setkání všech učitelů školy a probrání školního řádu, případně jeho optimalizace. Díky tomu budou všichni učitelé předávat začátkem roku stejné informace svým žákům. Zajisté se vyplatí věnovat čas důkladnému pročtení a prodiskutování pravidel školy. Autor dále doporučuje vytváření třídních pravidel společně s žáky. Žáci se tak stanou spoluodpovědní za dodržování pravidel.

Cangelosi (1994) vidí smysl dodržování školních pravidel především v udržení určitého stupně slušnosti mezi žáky a zaměstnanci školy. Schopnost fungování pravidel nalézá ve stanovení menšího počtu funkčních pravidel než ve velkém množství úzce formulovaných pravidel, které jsou zaměřovány na mnoho konkrétních situací. S tímto názorem souhlasí také Herzog (2009). Uvádí, že je vhodné jednak sepsat školní nebo třídní pravidla se všemi účastníky školy a jednak je nechat všemi také podepsat. Dodržování pravidel je nutné a jejich porušení musí mít určité následky. Autor ale odmítá tresty. Následek by měl být spojen s konkrétním špatným chováním a nikdy by se neměl obracet proti osobě žáka. Pro žáka musí být následky nepříjemné, nikoliv nepřátelské.

Bendl (2003) doporučuje pro účely prevence nežádoucího chování nacvičovat s žáky překonávání únavy, posilovat nebojácnost a utužovat dobré vztahy v kolektivu. Učitel by neměl přehlížet žákova upozornění a nazývat je žalováním. Dále nesmí ustoupit agresorovi, ani veřejně odsuzovat jeho chování. Pro zdárné řešení nevhodného chování žáka je také velmi důležitá učitelova formální a přirozená autorita.

2 CÍLE, VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavním cílem diplomové práce je popsání a osvětlení současné situace připravenosti začínajících učitelů 1. stupně základní školy na řešení kázeňských problémů ve třídě.

Dílčí cíle je možné rozdělit do oblasti teoretické, empirické a praktické.

Cíle teoretické

1. Zaměřím se na definování začínajícího učitele, jeho potřeb a osobnosti.
2. Nahlédnu do oblasti pregraduální přípravy učitele 1. stupně základní školy z pohledu minulého a dnešního.
3. Zjistím, co může představovat pro začínajícího pedagoga v praxi možný problém.
4. Představím, co znamená nekázeň ve školním prostředí a jaké faktory ji ovlivňují.
5. Poodhalím pár diagnostických metod, díky kterým může učitel sledovat vztahy mezi žáky ve třídě a tím případně předcházet konfliktům mezi nimi.
6. Představím několik metod diagnostiky nekázně u žáků.

Cíle empirické

1. Zachytím pocity aktuální připravenosti začínajících pedagogů na kázeňské problémy ve třídě.
2. Zjistím, do jaké míry začínající učitele připravilo studium na pedagogické fakultě v rámci řešení kázeňských problémů.
3. Zjistím, jakým způsobem se začínající učitelé připravují vlastní cestou na řešení kázeňských přestupků svých žáků.

4. Pomocí kvalitativního a kvantitativního výzkumu vyhodnotím připravenost začínajících učitelů na kázeňské problémy žáků.
5. Upozorním na aktuální situaci a případně pomůžu k lepší přípravě studentů, kteří se rozhodli vydat na učitelskou dráhu, právě v oblasti řešení různých výchovných problémů žáků.

Cíle praktické

1. Vytvořím dotazník zjišťující úroveň připravenosti začínajících učitelů na řešení kázeňských problémů.
2. Provedu předvýzkum a výzkum dotazníkového šetření.
3. Provedu několik rozhovorů s pedagogy mapujících hlubší pocity připravenosti učitelů na kázeňské přestupky.
4. Zpracuji výsledky dotazníkového šetření a rozhovorů s učiteli.
5. Zpracuji prezentaci diplomové práce.

Výzkum může dále sloužit pedagogům na pedagogických fakultách, kteří připravují budoucí učitele. Inspirovat se zde mohou také právě začínající učitelé, kteří se potýkají s kázeňskými přestupky svých žáků.

Výzkumné otázky

1. Jak jsou začínající učitelé 1. stupně základní školy připraveni na řešení kázeňských problémů ve třídě?
2. Do jaké míry pomohlo v připravenosti na řešení kázeňských problémů začínajícím učitelům 1. stupně základní školy studium na pedagogické fakultě?
3. Jakým způsobem se začínající učitelé 1. stupně základní školy sami připravují na řešení kázeňských přestupků ve třídě?

3 METODIKA

3.1 Kvantitativní výzkum

V rámci výzkumného šetření je zvolena kombinace kvantitativní a kvalitativní metody. Kvantitativní výzkum je typický především pro přírodní a technické vědy, ale často se využívá i v pedagogice. Měření je náročné při sběru i při interpretaci dat. Charakteristikou kvantitativního výzkumu je především číselná povaha jevů. Žumárová (2011, in Skutil, s. 66) uvádí, že „*smyslem kvantitativního výzkumu je získat obecně platné poznatky o jevech, objektech a vztazích mezi nimi vzhledem k určité množině objektů či jevů.*“ Množinou je myšlena určitá sorta respondentů, nazývaná tzv. *základní soubor*. Chrástka (2007) upozorňuje na důležitost záruky vůči respondentům, že výsledky výzkumu nebudou použity pro nim. Proto je vhodné realizovat výzkum anonymně.

Chrástka (2007) doporučuje provádět před vlastním výzkumným šetřením předvýzkum. Dodává, že je zvykem vyzkoušet výzkumné šetření na alespoň třiceti respondentech. Skutil (2011) uvádí, že se v rámci předvýzkumu pracuje s tzv. *výběrovým vzorkem*. Vyzkouší se a ověří tak kvantitativní výzkum na menším množství respondentů a upraví se případné nedostatky.

Dotazník

V rámci kvantitativního výzkumu je zde zvolena technika dotazníku. Jak se shodují Pelikán (1998) a Skutil (2011), jde o jeden z nejpoužívanějších způsobů získávání dat. Zjišťování potřebných informací o respondentech a jejich postojích k dané problematice probíhá formou psaných odpovědí na stanovené otázky.

Pelikán (1998) se zabývá důležitým faktem, a tím je potřeba nesubjektivita při tvoření dotazníku. Tazatel musí tvořit neutrálně položené otázky,

kteří nebudou respondenta navádět k určité odpovědi, dále nesmí vyzdvihovat nebo naopak shazovat některé odpovědi. Podle míry poskytnuté volnosti a potřeby rozepisování se v odpovědi jsou voleny otázky uzavřené, polouzavřené, nebo otevřené. Otázky jsou dále rozlišovány na parametrické a neparametrické. Parametrický typ otázek vyžaduje odpověď v rozmezí jednoho a druhého pólu. Naopak neparametrické otázky jsou charakteristické stejnou úrovní všech výpovědí, vytváří se tedy jen různé kategorie. Skutil (2011) přidává ještě testový typ, využívající se ve školním prostředí, a škálovací typ otázek.

Skutil (2011) mezi nesporné výhody techniky dotazníku řadí rychlou administraci, získání velkého počtu odpovědí od respondentů a možnost kvantifikace údajů. Pelikán (1998) uvádí, že díky kvantifikaci získaných údajů pomocí dotazníků je možné data také ve velkém množství počítačově zpracovávat. Pro účely výzkumu je zde zvoleno anonymní vyplňování dotazníků. Podle autora jsou respondenti v této situaci více uvolnění.

Jednou z mnoha nevýhod dotazníkového šetření je právě subjektivita tazatele. Skutil (2011, s. 81) tvrdí, že může nastat „*možnost zkreslení odpovědí žádoucím směrem.*“ Podle Pelikána (1998) může totiž respondent vytušit záměry autora a dále se v odpovědích přizpůsobit. Z dalších nevýhod Skutil (2011) uvádí například nemožnost dozeptat se respondentů na jejich konkrétní odpovědi. Někteří mohou také určité otázky vynechat a vyhnout se jim. Aby se co nejvíce minimalizovaly možné nevýhody techniky dotazníku, je nutné při jeho zadávání promyslet celou strukturu.

Výzkumný soubor tvoří 191 začínajících učitelů, z toho je 185 žen, šest mužů. Ze 189 lidí, kteří zodpověděli otázku týkající se vystudovaného oboru, jich 149 vystudovalo učitelství pro 1. stupeň základní školy. Zbýlých 40 respondentů vystudovalo jiný obor. Na vysoké škole se věnovalo 19 respondentů oboru speciální pedagogiky nebo kombinaci oborů 1. stupně základní školy a speciální

pedagogiky, 12 dotazovaných oborů učitelství pro 2. stupeň základní školy a 10 osob zcela jinému oboru s případnou kombinací předešlých.

3.2 Kvalitativní výzkum

Základním rysem kvalitativního výzkumu je hloubková analýza získaných dat. Tento výzkum není jednodušší než kvantitativní výzkum. Při jeho použití je nutné se dobře orientovat v řešené problematice a pružně pracovat s odpověďmi participantů. Zpracování a analýza dat zabere více času než u kvantitativního výzkumu. Výzkum se realizuje po delší časový úsek v intenzivním kontaktu s participandy. Jak Skutil (2011, s. 70) uvádí, „*cílem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci chovají, proč jednají určitým způsobem, jak organizují své každodenní aktivity a interakce.*“ Výzkum se většinou realizuje s menším počtem participantů. Může se jednat o hloubkové analyzování výpovědi jedné osoby, anebo rozhovory s desítkami osob. Počet participantů závisí na tom, co výzkumník zkoumá a jaké chce najít odpovědi.

Podle Chrástky (2007) se má kvalitativní výzkum vést v přirozeném prostředí s dostatečným časovým prostorem bez zbytečných svědků. Při výzkumu je nutné vést záznam. V současnosti se téměř vždy využívá magnetofon nebo jiné nahrávací zařízení.

Rozhovor

Výhodami metody rozhovoru jsou především přímý kontakt s komunikačním partnerem, možnost volného kladení otázek a dovysvětlování jednotlivých odpovědí. Zároveň lze sledovat verbální i neverbální projevy participanta a mohou se od něj získat i důvěrnější informace (Skutil, 2011).

Je možné rozlišit volný, nestrukturovaný a strukturovaný rozhovor. Variantou může být také kombinace všeho, a to polostrukturovaný rozhovor. Autor zmiňuje důležitost stylu vedení rozhovoru. Na přímý kontakt s participantem musí být tazatel dobře připraven. Jak uvádí Pelikán (1998, s. 120), rozhovor „*se nesmí v žádném případě změnit ve výslech.*“ Pro udržení plynulého a příjemného kontaktu s komunikačním partnerem jsou využívány různé komunikační prostředky, např. krátké pauzy, neodbočování od hlavního problému, prosba o konkrétnější vysvětlení odpovědi či tzv. *echo* – zopakování několika participantových slov výzkumníkem.

Výzkumný soubor tvoří osm participantů. Všichni vystudovali obor učitelství pro 1. stupeň základní školy. Šest participantů je v praxi prvním rokem a dva učitelé mají už dvouletou praxi. Zároveň dva z nich jsou třídními učiteli a šest jimi není. Participantů vyučují v různých ročnících na 1. stupni základní školy.

4 VÝSLEDKY

Jak jsem již zmínila, byl zrealizován výzkum skládající se ze dvou částí, a to z kvalitativního i kvantitativního šetření.

Provedeno bylo osm rozhovorů, které se důkladněji věnovaly pocitům připravenosti začínajících učitelů na 1. stupni základní školy. Rozhovory proběhly stejně jako vyplňování dotazníků v naprosté anonymitě. Každý rozhovor byl veden individuálně a všechny informace byly nahrávány.

V rámci dotazníkového šetření byly dotazníky rozdány mezi začínající učitele po celé České republice. Po důkladném prozkoumání všech dotazníků jich bylo několik vyřazeno z důvodu neodpovídajících požadavků praxe do pěti let nebo výuky na jiném stupni, než je 1. stupeň základní školy. Celkově bylo pracováno s počtem 191 respondentů.

4.1 Kvalitativní výzkum - rozhovory

V rámci kvalitativního výzkumu bylo využito předem připraveného rozhovoru, kterého se účastnilo osm participantů. Otázky byly rozděleny do několika sekcí, a to na obecné informace o participantovi, popisy pocitů připravenosti ze studia na vysoké škole, setkání s konkrétním kázeňským problémem, otázky zaměřující se na prevenci nekázně, připravenost na řešení konkrétních případů porušení kázně, další otázky ke kázni a závěrečné zamyšlení.

Obecné informace o participantovi

Všichni dotazovaní vystudovali obor 1. stupně pro základní školy. Z osmi komunikačních partnerů se jednalo o šest učitelů, kteří jsou v praxi prvním rokem a o dva učitele s dvouletou praxí. Zároveň šest z nich uvedlo, že nejsou třídními učiteli a dva jimi jsou. Participantů vyučují v různých ročních

na 1. stupni základní školy a sedm z nich má zkušenost s výukou v mnoha dalších ročnících.

Přípravenost

Zjišťováno bylo, zda si začínající učitelé uvědomují absolvování předmětu v rámci pregraduální přípravy, který by je připravoval na řešení kázeňských přestupků žáků.

Dobrou zprávou je, že šest z osmi učitelů si myslí, že se s takovým předmětem během svého studia na pedagogické fakultě opravdu setkali. Tito participanti uváděli např. předměty aplikovaná psychologie, řešení třídního klimatu, aktuální problémy pedagogiky, psychologie, etika, řízená pedagogická praxe a metodologie. Kromě jednoho začínajícího učitele, který uvedl více semestrové trvání předmětu, se všechny ze jmenovaných předmětů vyučovaly jen v rámci jednoho semestru. Participanti uváděli, že by si představovali vyšší dotaci takto zaměřených předmětů v pětiletém oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy. Příprava v těchto předmětech probíhala pouze na teoretické bázi. Začínající učitelé by uvítali tzv. *divadelní nastavbu* předmětu, větší propojenost dané teorie s praxí, chodit v rámci předmětu řešícího kázeňské problémy na praxi či asistovat do škol a celkově se věnovat praxi na základních školách od nejnižších ročníků studia. Jeden z participantů tvrdil, že dokud se studenti učitelství věnují pouze teorii nepodložené praxí, berou studium na vysoké škole s velkou rezervou. Až začínající učitel si začíná uvědomovat, jaké všechny informace by potřeboval znát. Objevuje se zde také tvrzení jiného participanta, který nevěřil, jak mohou být žáci zlí a nevychovaní, než se ocitl v dlouhodobější praxi. V rámci přípravných předmětů se řeší údajně jen obecné kázeňské problémy, které mohou při výuce nastat. Není ale dostatek času na hloubkové řešení a diskutování jednotlivých problémů.

Zbývající dva participanti uvedli, že se s tématy kázeňských problémů nesetkali ani v rámci předmětů pedagogiky a psychologie. Jeden z participantů dokonce tvrdil, že by ani nechtěl takové předměty absolvovat, jelikož se na skutečné problémy v kázni žáků nedá dopředu nijak připravit. Velký zájem by ale začínající učitelé měli o semináře, besedy a diskuze s dlouholetými pedagogy ze základních škol, kteří by se s nimi podělili o své zkušenosti a společně by hledali možnosti řešení problémů, které skutečně někde nastaly.

Podle všech komunikačních partnerů nejvíce chybí začínajícím učitelům právě dostatek praxe, zkušeností a objektivní pohled na realitu, protože očekávání začínajících pedagogů se často rozchází se skutečností. Jeden z participantů uvedl, že začínající učitelé vidí žáky jako malé a hodné. Ale vůbec jim nedojde, jak žáci mohou myslet a být zlí. Učitelé se setkávají s nekázní až přímo ve své výuce a v tu chvíli jen málokoho ze začínajících pedagogů napadne vhodný postup řešení, takže musí víceméně improvizovat. Podle jiného participanta je takové jednání pouze na osobnosti učitele, co v daném momentu vymyslí. Participanti dále uvedli, že začínající učitelé se cítí být při řešení nekázně nejistí a často poté hledají chybu v sobě. Častým problémem je také dilema nad výběrem správného řešení problému.

Začínající učitelé doporučili různé možnosti sebevzdělávání ohledně řešení kázeňských přestupků, například přípravu pomocí literatury, konzultace s kolegy či s výchovnými poradci, zajít si pro radu k fakultnímu učiteli nebo absolvovat přípravné kurzy zabývající se touto problematikou. Čtyři z osmi participantů uvedli, že se učitel na nekázeň ve třídě nemůže předem připravit. Pět komunikačních partnerů se ve skutečnosti na kázeňské problémy svých žáků dopředu nijak nepřipravovalo. Zbylí učitelé využili možnosti zapůjčení si různé odborné literatury a konzultace s kolegy na základní škole. Dále bylo zjišťováno, zda nabídla základní škola začínajícím učitelům možnost rozvoje v problematice

školní nekázně. Šest participantů uvedlo, že se k žádné možnosti nedostali. Ostatní dostali v nabídce odbornou literaturu a školení.

Začínající učitelé uvedli možnosti, kde mohou čerpat informace o řešení nekázně přímo ve škole. Šli by za zkušenějšími učiteli, k výchovnému poradci, metodikovi prevence, zástupkyni ředitele nebo k samotnému řediteli. V případě okamžité pomoci s řešením vážného kázeňského přestupku by se učitelé obraceli na své kolegy, ředitele, výchovného poradce, metodika prevence, do poraden, středisek výchovné péče, speciálních pedagogických center, ke speciálním učitelům na pedagogické fakultě, případně na OSPOD.

Setkání s problémem

Pouze jeden participant se ve své praxi zatím neseťkal s kázeňskými problémy. Uvedl, že důvodem je nejspíš klidná malotřídka, v níž se problémy tolik nevyskytují. Z kázeňských přestupků, s nimiž se učitelé setkali, to byla především agrese, vyrušování v hodině, nepozornost, další drobnější problémy a vulgarita.

Pozitivním zjištěním je, že učitelé nehledali možnosti předcházení problémům mezi žáky, ale v sobě. Problémům ve třídě by se údajně dalo předejít lepším poznáním charakteristik žáků, zkvalitněním výuky, zlepšením učitelových příprav na hodinu, trávením veškerého volného času ve třídě s žáky, vyšší komunikací s rodiči svých žáků, utužováním vztahů ve skupině a včasným kolektivním diskutováním nad problémy. Polovina participantů věděla, jak vzniklé problémy řešit. Řešení vycházelo ale spíše než z teorie právě z jejich osobností a intuice. Ostatní participanté uvedli, že byli rádi za pomoc od kolegů či ředitele a své osobní řešení kázeňského problému neviděli jako vhodné a správné.

Pouze jeden komunikační partner uvedl, že již řešil kázeňské problémy s rodiči svých žáků, a to přes telefon anebo psaní do notýsku. Ostatní s komunikací s rodiči v tomto směru zatím nemají žádnou zkušenost.

Prevence

Participantů uvedli, že největší vliv na vznik a existenci kázeňských problémů ve třídě má výchova v rodině, poté osobnost žáka i učitele, učitelovo jednání s žáky, třídní kolektiv, atraktivita vyučovaných předmětů, škola podporující soutěživost a sociální situace ve třídě. Jeden participant vlivy na vznik nekázně okomentoval takto: *„... a taky proto, že nejsou děti zvyklé z domova na pravidla. Takže prostě to, že nenosí domácí úkoly, že jsou neposedné, že se houpají na židličkách, že nedokážou chvíli sedět, to je podle mě hodně spojené s rodinou. A podle mě 90 % věcí, co se projeví ve škole, je problém rodiny. Protože my dítě nemůžeme ovlivnit tak, jak oni můžou do těch 5 let dítěte. Takže k nám už se dostává dítě vytvořené a už můžeme jen malinko ovlivňovat to, co tam zasadili ti rodiče.“* Další z participantů uvedl: *„No, určitě to pramení z toho, co ty děti kolem sebe někde viděly. Jelikož já mám prvňáčky, tak to prostě musely vidět buď doma, nebo u sourozenců, nebo to teda znají ze školky. Samozřejmě, pokud že se takhle mohou chovat doma, tak proč by se tak nemohly chovat i ve škole. Ještě samozřejmě vždycky v tom má prsty učitel, jak moc si to nechá líbit.“*

Učitelé pracovali s žáky v rámci prevence na stmelování kolektivu, obměňování pracovních skupin, nastavování pravidel, vytváření umělých situací a hledání možností jejich řešení, zdůrazňování rovnoprávnosti a jedinečnosti všech. Dále zapojovali do výuky více různorodých aktivit, aby žáci neměli možnost začít se nudit a porušovat kázeň.

Konkrétní případy

Zjišťováno také bylo, jak jsou začínající učitelé připraveni na řešení konkrétních případů nekázně, s nimiž se třeba ještě nesetkali. Zkoumány byly přístupy učitelů k řešení různých situací.

Participantů se shodli, že by řešení šikany rozhodně neřešili před celou třídou. Zvláště by si vyslechli verze účastníků šikany a dále se radili s ředitelem školy o následujících postupech. S kolektivem třídy by v diskuzi navázali obecně o téma ubližování a šikany. Při jednání o šikaně by učitelé přizvali do školy také rodiče daných žáků nebo je alespoň informovali a problém řešili jen s žáky. Jeden participant uvedl, že by se rovnou obrátil na metodika prevence a výchovného poradce a případ jim předal, protože si jako začínající pedagog nepřijde dost kompetentní k řešení šikany. Učitelé také uvedli, že by se snažili chovat se i nadále ke všem účastníkům šikany stejným způsobem.

Při konfrontaci s agresivním žákem by participantů zvýšili prevenci a více si takového jedince všímali. Jednali by s ním v klidu, aby agresi co nejvíce potlačili. Dva komunikační partneři také uvedli, že by si žáka buď nevšímali a ignorovali jeho chování, anebo mu provedli to samé, co on udělal spolužákům. S žákem je nutné mluvit. Potlačení vnějších projevů agrese může znamenat projevení problémů někde jinde, kde už to pedagog třeba neuvidí. Podle participantů jde tedy o vyřešení příčiny vzniklé agrese. Na žáka může působit negativní faktor objevující se pouze ve škole.

Participantů by na případnou vulgarnost žáků reagovali morálním napomenutím, osobním rozhovorem s daným žákem a diskuzí v celém kolektivu třídy. Stejným způsobem by učitelé řešili také setkání se lhaním a krádežemi. Při porušení školního řádu by u učitelů rozhodovala závažnost celé situace. Při těžším porušení školního řádu a závažnějších krádežích by problém většinou řešili s ředitelem školy.

Zjišťována byla také práce učitelů s třídními pravidly. U všech participantů se ve třídách pracovalo s pravidly. Za dodržování a porušování pravidel měl každý jiný systém odměn a trestů. Žáci za dobré chování většinou něco sbírají a po určité době mohou své získané body proměnit ve vyšší cenu a pořídit si ve třídě například hračku. Variantou jsou také skupinové hry, v nichž žák cítí zodpovědnost za své chování. Trestem je pro žáky sebrání bodů nebo předmětů, které za dobré chování sbírají. V případě skupinových her je odměna odebírána celé skupině.

Participantů byli dotazováni, jak si představují žákovo nerespektování autority. Z odpovědí vyšlo, že jde například o nepozornost a neposlušání, nebo naopak velké vyrušování a křik, nenošení pomůcek, neplnění svých povinností, ignoraci učitele, vulgarity ve výuce, odmítání či výbušnost. Za nejhorší projev nerespektování autority učitele bral jeden z komunikačních partnerů žákovo nevnímání učitele při vyučování. Považoval to za osobní selhání. Nerespektování autority může být způsobeno snahou žáka upozornit na sebe, pocity méněcennosti či potřebou dokazování si své úlohy ve třídě. Podle jiných participantů je to tím, že učitel buď žáky nezaujme svým projevem, nebo přejde konkrétní kázeňský problém a nijak žáka nepotrestá. Velkou úlohu hraje také situace v rodině žáka, kdy žák musí být naučen respektovat své vlastní rodiče. Pokud si učitel nastaví pravidla a bude ke všem žákům spravedlivý a přímý, tak by se podle participantů neměl čeho obávat.

Začínající učitelé doporučili k předcházení nerespektování autority učitele nastavit si od začátku jasná pravidla, která budou žáci i učitelé dodržovat, být důslední a snažit se žáky zaujmout zajímavými aktivitami. Dalším názorem bylo především respektování samotných žáků učitelem, upevňování pozic ve třídě a vzájemná komunikace.

V případě velmi závažných problémů by se účastníci obraceli na OSPOD, policii, středisko výchovné péče, diagnostický ústav, pedagogicko-psychologickou poradnu či na výchovného poradce.

Kázeň

Zjišťován byl dále názor začínajících učitelů, jak jsou na tom dnešní žáci se svou kázní. Jelikož se jedná o mladé začínající učitele, stav kázně ve školách srovnávali se svou zkušeností ze základní školy, když do ní docházeli jako žáci. Tři účastníci uvedli, že poměr kázně a nekázně je srovnatelný a pět účastníků se svěřilo, že je podle nich dnešní stav velmi špatný. Stav je způsoben volnějším výchovou v rodině a zároveň také volnějším přístupem pedagogiky k žákům. V současnosti je žádoucí, aby výuka byla hravá, žáci aktivní a aktivity se v hodině velmi rychle střídaly. Žáci překypují sebevědomím a často jsou si vědomi faktu, že učitelé je nemohou nijak zastavit a ohrozit. Zároveň je ale důležité o všem s žáky diskutovat a žádné řešení kázeňského problému neuspěchat.

Účastníci doporučili ostatním začínajícím učitelům nastavit si na začátku roku jasná pravidla a mít nad třídou pevnou ruku. Dobrý vztah se dá s žáky vytvořit i pod vedením přísného učitele. Na budování kázně u žáků musí spolupracovat učitel společně s rodinou. Podle účastníků není možné budovat kázeň pouze v rámci školy bez působení rodiny.

Účastníci byli dotazováni, jakým způsobem se setkávají s rodiči svých žáků. Mimo třídních schůzek uvedli kontakt přes telefon a e-mail, dopisování skrze notýsky svých žáků, setkávání se s rodiči po vyučování na chodbě či před školou a vídání se na mimoškolních akcích. V případě, že by účastníci byli třídními učiteli, určitě by jevíli zájem vídat se s rodiči častěji. S rodiči těch žáků, s nimiž nejsou ve školním prostředí žádné problémy, není

podle participantů třeba se více scházet. Ale v případech řešení větších kázeňských problémů by byli rádi na domluvě s rodiči. Samotný žák může být zmatený, když po něm budou chtít učitelé a rodiče něco jiného. Podle jednoho participanta je vhodné scházet se všemi rodiči častěji: „... *no, já myslím, že by to i šlo častěji. I klidně by mi jednou měsíčně nevadilo se s nimi scházet a prostě si jen říct: jo, je všechno v pohodě, buďte v klidu, můžete jít domů. Ale jenom si to prostě říct, a ne jenom přes ty papírky. Je to takový lepší i na vysvětlování. Může se cokoliv díť doma, tak si to jakoby víc říkat.*“

Kázeň by se měla začít u žáků budovat od co nejnižších ročníků. Participanti uvedli, že pokud rodina se školou spolupracuje, je možné vybudovat kázeň u žáků i ve vyšších ročnících. Existují údajně učitelé, kteří na pravidlech a dodržování kázně nelpí a žáci mohou při přechodu k jinému učiteli začít bojovat s kázeňskými přestupky. V takové situaci se musí projevit učitelova velmi silná osobnost a pozitivní vliv na žáky. S negativním působením by kázeň vydržela jen krátkodobě. Celkově se tedy participanti shodli na jasném stavění kázně a pravidel již od 1. třídy.

Zjišťovány byly také nejvýraznější faktory působící na ukázněnost žáka. Participanti uvedli vliv přátel a kolektivu, rodiny, zrychlenou dobu, televizi a internet, školu, učitelovu a žakovu osobnost, náplň a způsob prezentace předmětu, střídání aktivit ve výuce, sourozeneckou rivalitu, klima třídy, vztah mezi učitelem a žákem či rodinnou situaci.

Závěr

Participantů byli dotazováni na své pocity ohledně připravenosti na řešení kázeňských problémů. Někteří si nepřišli připravení na potýkání se s nekázní. Více než na sebe spoléhají na radu starších kolegů. Další se obávají setkání s kázeňskými problémy, ale prozatím vše dokázali vyřešit intuitivně a popsali své pocity připravenosti jako průměrné. Opět poukázali na to, že když si nebudou vědět s problémem rady, obrátí se na své zkušenější kolegy a jsou smířeni s faktem, že pro větší připravenost musí projít delší praxí. Dále uvedli, že se necítí být připraveni na řešení kázeňských problémů ze svého studia na pedagogické fakultě, ale spoléhají spíše na svou vyzrálou a základní životní zkušenost. Zajímavý byl také názor jednoho účastníka, který se ve fázi začínajícího učitele snaží primárně teprve začlenit do kolektivu školy a prozatím nemá čas všimnout si všech kázeňských problémů ve třídě. Až se zcela začlení on sám, začne mít údajně snad větší možnost zaměřovat se na tuto problematiku. Další účastník naopak uvedl: *„Já se cítím být připravena. Já myslím, že právě procházím školou ohněm. Připravuje mě rovnou moje praxe.“* Jiný účastník se vyjádřil k pocitu připravenosti takto: *„No, jako můžu říct, že já se teda každý den bojím, co se stane... Není to takový, že bych si byla jistá, že všechno vyřeším, to určitě ne. Asi mít nějakou zkušenost a vědět, že jsem na plný čáře selhala, tak by to bylo horší.“*

Začínající učitelé se shodli, že by se rádi do budoucna v této oblasti více vzdělávali. Problémů bude přibývat a nekázeň bude vždy aktuálním tématem ve škole. Otázkou ovšem údajně zůstává nabídka různých školení a časové a finanční možnosti.

V závěru byli účastníci vyzváni k jakémukoliv dovětku, který by chtěli ještě sdělit. Při porovnání výuky ve škole v minulosti a dnes se podmínky údajně viditelně uvolňují a podle jednoho učitele to není správná cesta. Další uvedl

zklamání nad nepřipraveností začínajícího učitele v této oblasti: „Mrzí mě to, že nejsme připravení na tohle. Víme, jak máme učit matematiku, ale nevíme, jak máme řešit situace, které nastanou při té matematice. Třeba už nová akreditace jede podle nějakého nového systému. Vysnila jsem si to. Nevím. Třeba budou mít míň těch teoretických předmětů a víc těch praktických, který jim k něčemu budou.“

4.2 Kvantitativní výzkum - dotazníky

Dotazník byl rozdělen do čtyř částí, a to na základní údaje, odbornou přípravu, doplňující otázky k odborné přípravě a praxi.

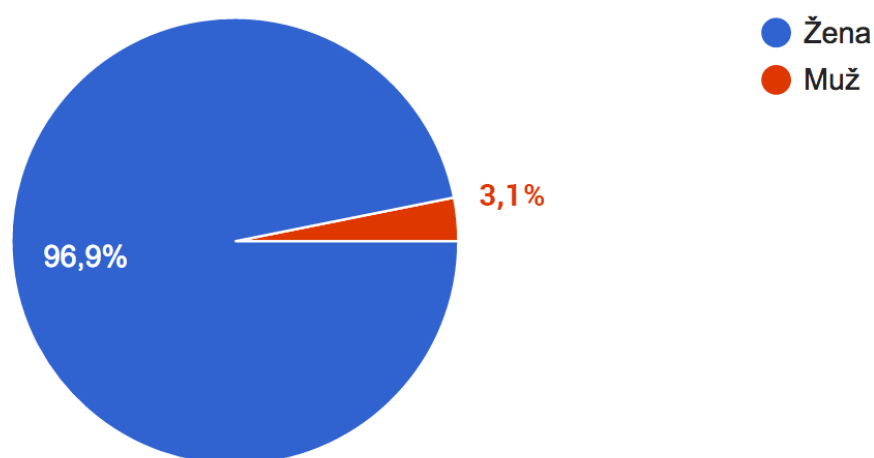
Základní údaje

V rámci základních údajů bylo zjišťováno pohlaví respondenta, vystudovaný obor, třídnictví, délka praxe a ročník, v němž daná osoba vyučuje.

Pohlaví

Na dotazník odpovědělo 185 (96,9 %) žen a 6 (3,1 %) mužů. Značnou většinu respondentů tvořily tedy ženy.

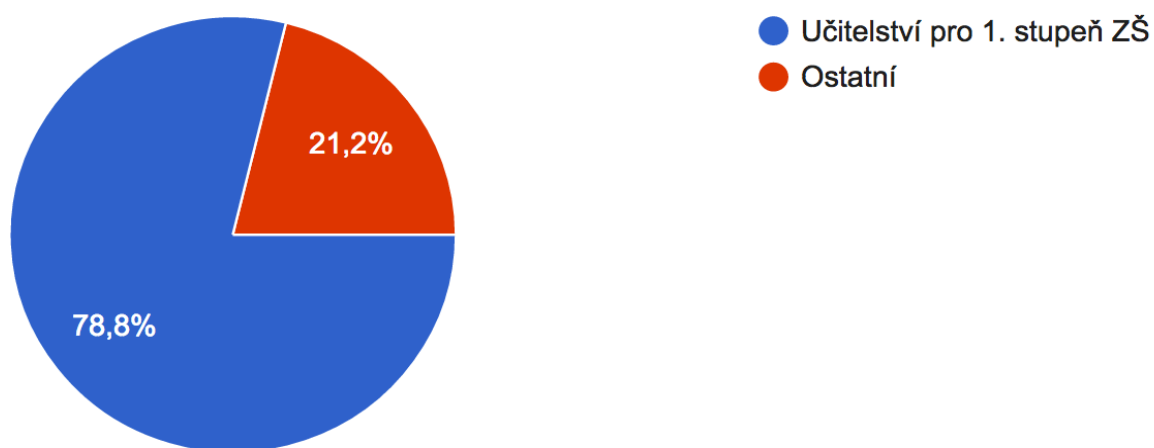
Graf č. 1: Pohlaví (191)



Vystudovaný obor

Otázku vystudovaného oboru zodpovědělo 189 respondentů. 78,8 % z nich uvedlo jako vystudovaný obor učitelství pro 1. stupeň základní školy, z celkového počtu tedy 149 osob. 21,2 % (40) respondentů vystudovalo jiný obor, ale nyní se věnují výuce na 1. stupni základní školy. Z počtu 40 osob se v rámci pregraduální přípravy věnovalo 19 respondentů oboru speciální pedagogiky nebo kombinaci oborů 1. stupně základní školy a speciální pedagogiky, 12 dotazovaných oboru učitelství pro 2. stupeň základní školy a 10 osob zcela jinému oboru s případnou kombinací předešlých.

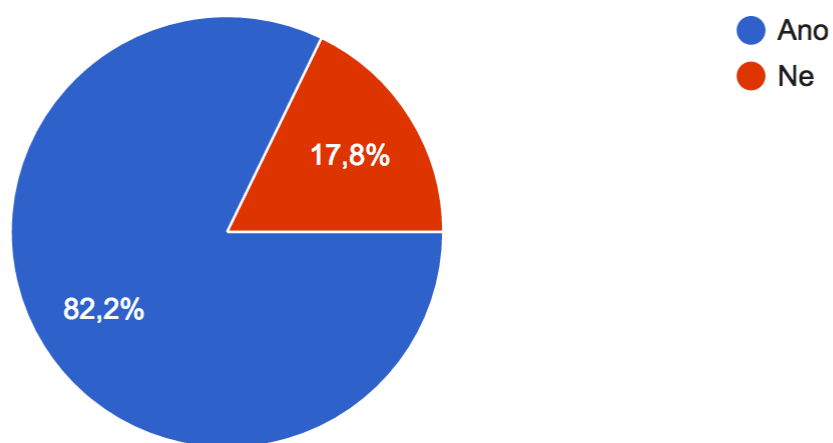
Graf č. 2: Vystudovaný obor (189)



Třídnictví

Ze všech 191 dotazníků vyplývá, že 157 (82,2 %) respondentů ve své třídě působí jako třídní učitelé. Třídnictví ovlivňuje například nastavení třídních pravidel nebo pracovní atmosféru v kolektivu.

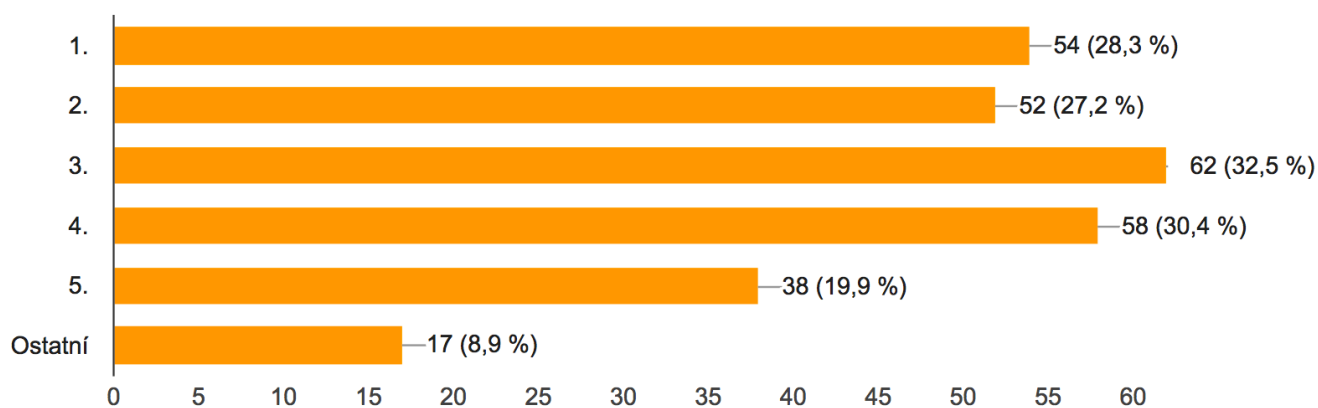
Graf č. 3: Třídnictví (191)



Ročník

Všichni respondenti vyučují určitý ročník nebo více ročníků na 1. stupni základní školy. Někteří se navíc věnují dalším ročníkům na 2. stupni.

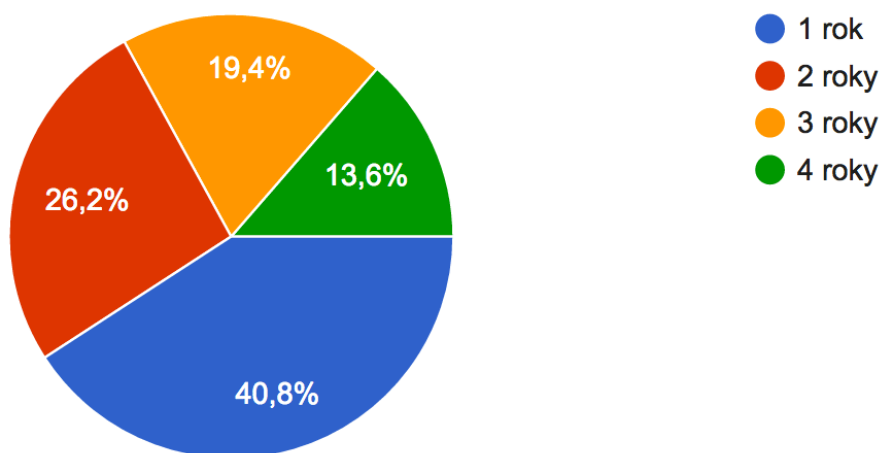
Graf č. 4: Výuka v ročníku (191)



Délka praxe

Pro výzkum byli hledáni učitelé, kteří jsou v praxi maximálně pět let. Nejčastějšími respondenty byli začínající učitelé s praxí 1 roku (78), dále s praxí 2 let (50), 3 let (37) a nejméně se ozvalo pedagogů s praxí 4 let (26).

Graf č. 5: Délka praxe (191)



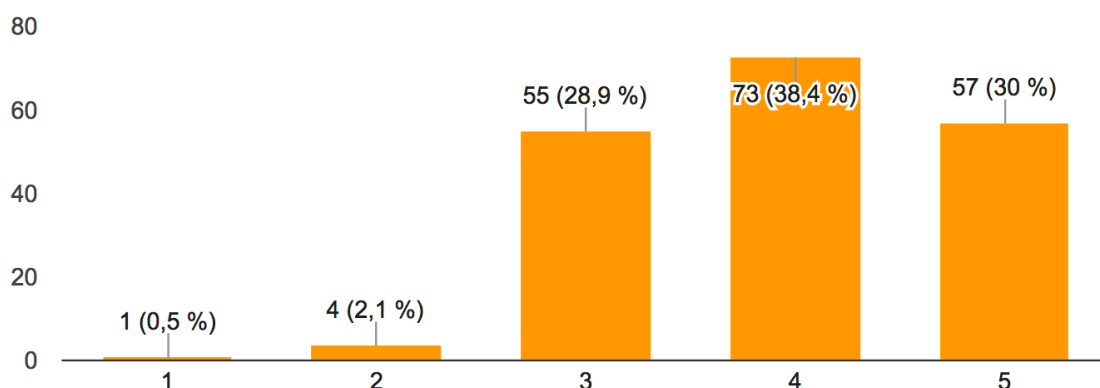
Odborná příprava

V rámci sekce odborné přípravy byla zjišťována připravenost začínajících učitelů, kterou si odnesli ze studia na pedagogické fakultě.

Pocit připravenosti na řešení kázeňských problémů ve třídě

Na pětibodové škále vybírali učitelé stupeň, který vyjadřuje jejich pocit připravenosti. Hodnotili jako ve škole, kdy 1 znamenala výborně a 5 nedostatečně. Po ukončení pregraduální přípravy se ze 190 respondentů 185 z nich cítilo průměrně připraveno či spíše nebo vůbec nepřipraveno. Pouhých pět pedagogů odpovědělo spíše kladně.

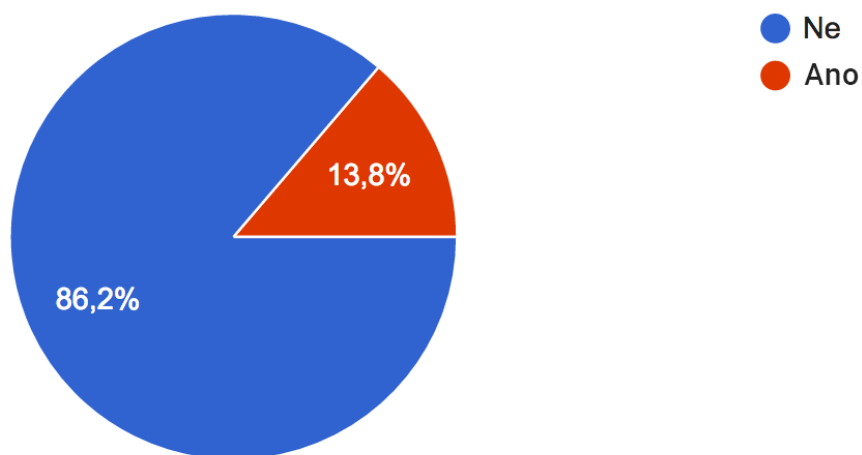
Graf č. 6: Pocit připravenosti (190)



Přípravné předměty na vysoké škole

Alarmujícím výsledkem se stalo mínění 163 (86,2 %) respondentů z celkového počtu 189, že v rámci pregraduální přípravy neabsolvovali žádné přípravné předměty, které by se soustředily na problematiku zvládnání kázně ve třídě. Pouhých 13,8 %, to je 26 respondentů, odpovědělo kladně. Šest z nich uvedlo, že absolvovali předmět etopedie a 19 respondentů chápalo částečnou přípravu v rámci předmětů pedagogiky a psychologie.

Graf č. 7: Přípravné předměty na VŠ (189)



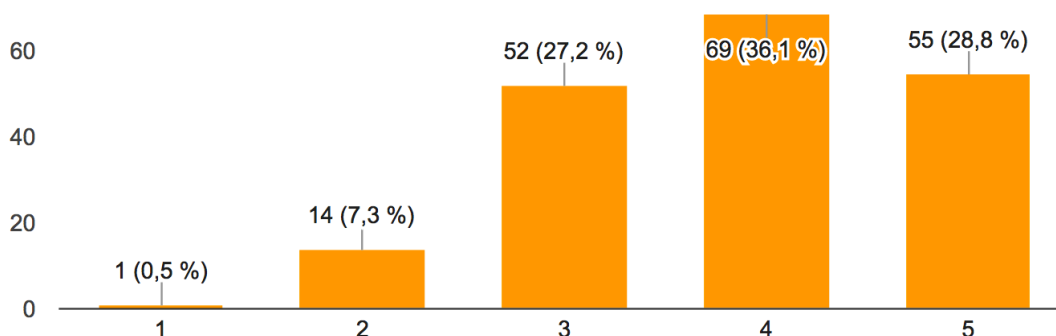
Přípravenost získaná na vysoké škole

V následujících bodech byl od respondentů zjišťován jejich pocit připravenosti v konkrétních oblastech. Uváděli, do jaké míry jsou připraveni z pedagogické fakulty. Na otázky odpovědělo všech 191 osob. Vybírali z pětibodové škály, kdy 1 znamenala výborně, 2 - dobře, 3 – slabě, 4 – spíše nedostatečně a 5 – nedostatečně.

1. Preventivní činnosti pro předcházení kázeňských problémů v kolektivu

V rámci využívání preventivních aktivit ve třídě se respondenti necítili příliš připraveni. Pouhých 15 osob se cítilo spíše připraveně. Celkově 176 respondentů ale uvedlo odpovědi s průměrnou až nedostatečnou přípravou.

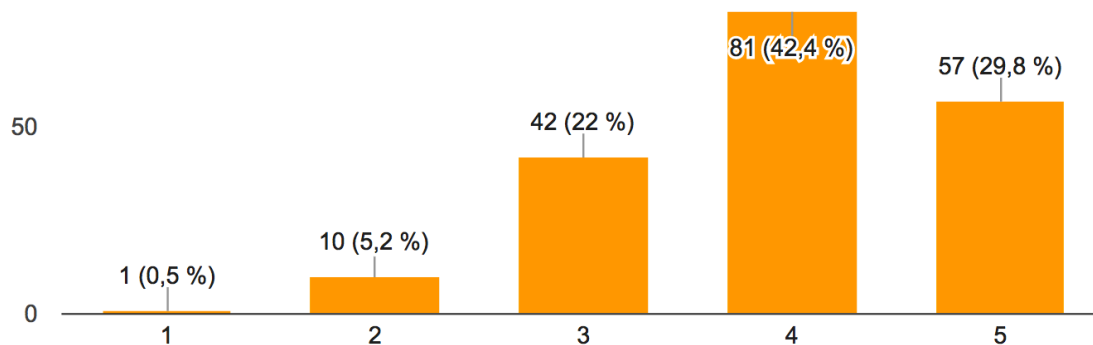
Graf č. 8: Přípravenost v preventivních činnostech (191)



2. Metody řešení různých kázeňských problémů ve třídě

V oblasti znalosti metod, jak řešit kázeňské přestupky, byly výsledky opět spíše negativní. Z počtu 191 respondentů odpovědělo 180 z nich, že jsou průměrně až nedostatečně připraveni. Celých 81 hlasů označilo svou připravenost jako spíše nedostatečnou.

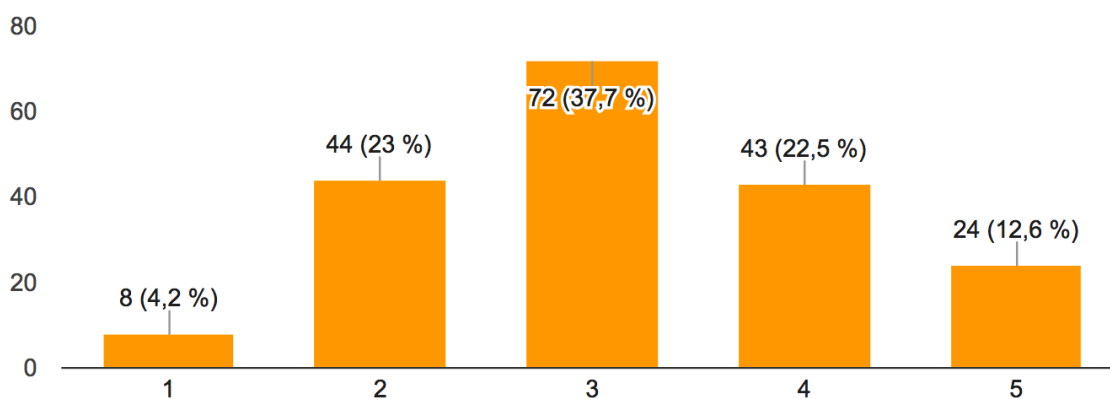
Graf č. 9: Znalost metod řešení kázeňských problémů (191)



3. Udržování pozitivní pracovní atmosféry ve třídě

V oblasti schopnosti udržovat pozitivní pracovní atmosféru v kolektivu respondenti uváděli, že si cítí být připraveni vcelku průměrně. Z výsledků je vidět, že strany kladných a záporných pocitů jsou velmi vyrovnané.

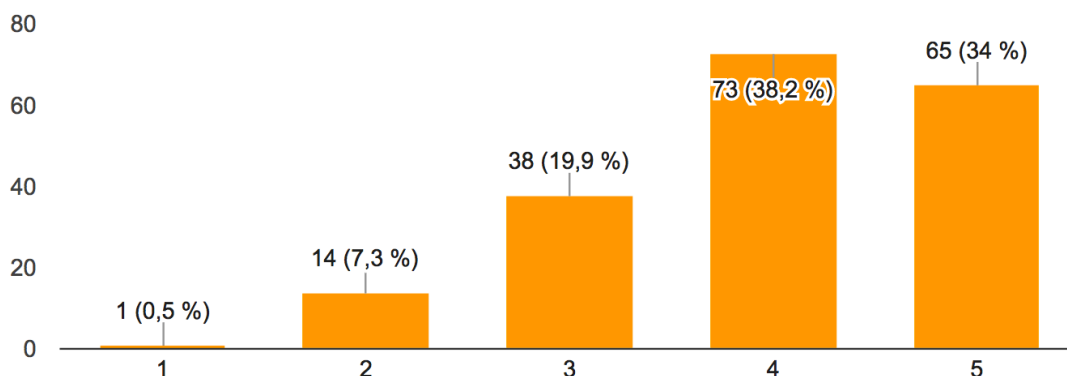
Graf č. 10: Udržování pozitivní pracovní atmosféry (191)



4. Komunikace se žáky, kteří za sebou mají kázeňské problémy

Značná většina respondentů si myslela, že není připravena komunikovat s žáky, kteří se již setkali s kázeňskými přestupky. 138 osob volilo pocit spíše nedostatečné nebo úplně nedostatečné přípravy.

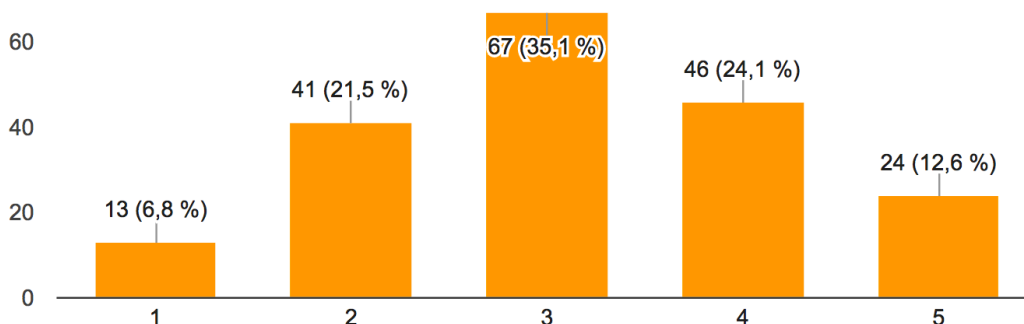
Graf č. 11: Připravenost na komunikaci s problémovými žáky (191)



5. Rozpoznání individuálních charakteristik žáků

Začínající učitelé jsou průměrně připraveni na rozpoznávání charakteristik jednotlivých žáků. Z grafu je opět patrné, že odpovědi jsou skoro stejně rozloženy v kladné i záporné části.

Graf č. 12: Rozpoznání individuálních charakteristik žáků (191)

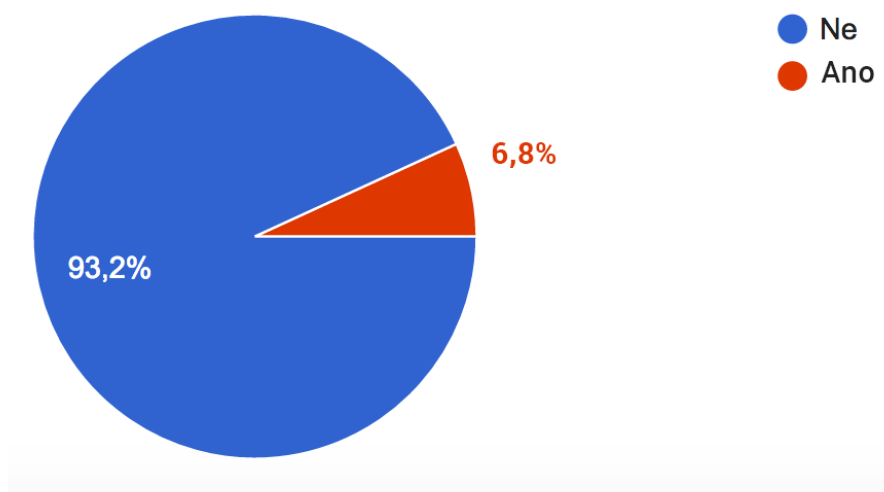


Doplňující otázky k odborné přípravě

Kurz prevence kázeňských problémů ve třídě

Dále bylo zjišťováno, zda se začínající učitelé připravovali jinými cestami na prevenci kázeňských problémů v kolektivu. Ze 190 odpovědí pouze 13 (6,8 %) respondentů uvedlo, že se zúčastnili přípravného kurzu. Přitom znalost preventivních metod a aktivit, které může učitel ve třídě využít, je v této problematice jedna ze základních částí. Prevence je kus úspěchu a v nejlepším případě díky ní nebudou muset učitelé řešit vážné kázeňské přestupky.

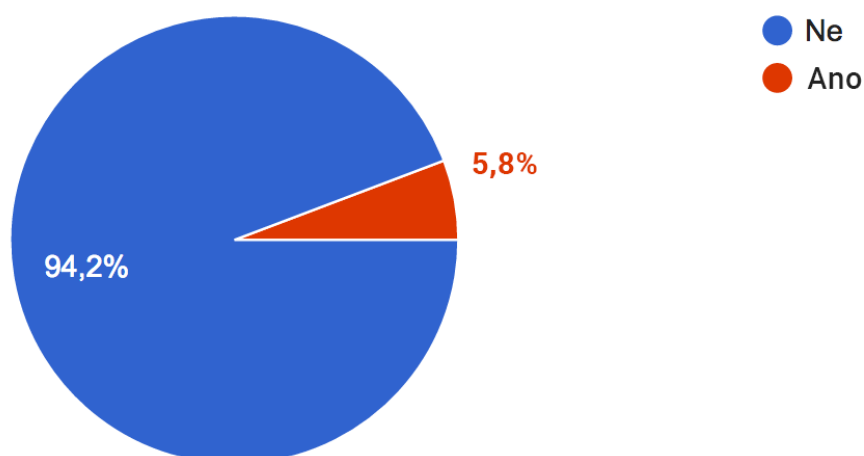
Graf č. 13: Absolvování přípravného kurzu (190)



Další vzdělávání

Ze 191 respondentů se věnovalo pouhých 11 (5,8 %) jakémukoliv dalšímu vzdělávání v oblasti kázeňských přestupků a jejich řešení.

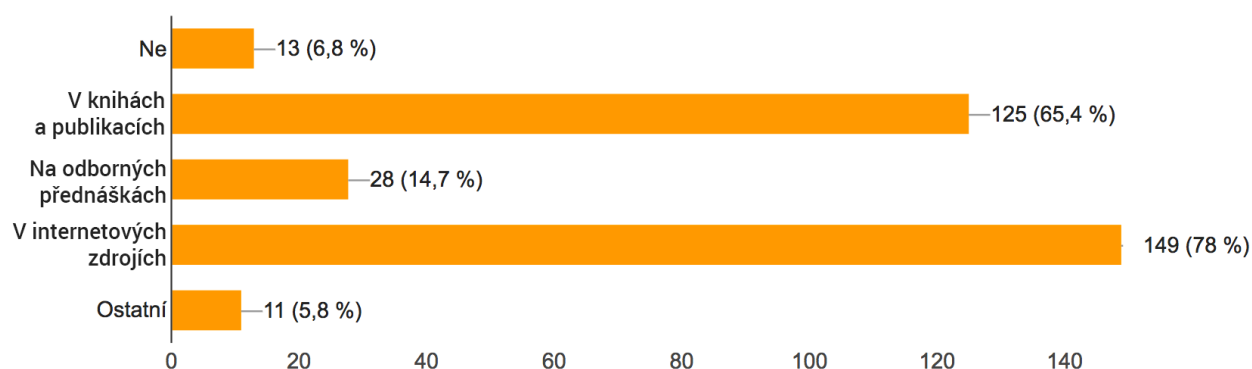
Graf č. 14: Absolvování dalšího vzdělávání v oblasti kázeňských problémů (191)



Vyhledávání informací souvisejících s problematikou nekázně

Také bylo zjišťováno, zda si respondenti sami vyhledávali informace k tématu kázeňských problémů. Každý učitel se s kázeňskými přestupky ve třídě určitě někdy setká, a tak bylo zkoumáno, jakou cestou a jestli vůbec se začínající učitelé sami připravují. Ze 191 osob 149 (78 %) volilo cestu vyhledávání potřebných informací v internetových zdrojích, 125 (65,4 %) respondentů načítá informace v knihách a jiných publikacích, pouhých 28 (14,7 %) osob našlo pomoc na odborných přednáškách a 11 (5,8 %) respondentů hledalo jinde, nevedli, kde přesně. 13 (6,8 %) učitelů si nikdy nikde informace nevyhledávalo.

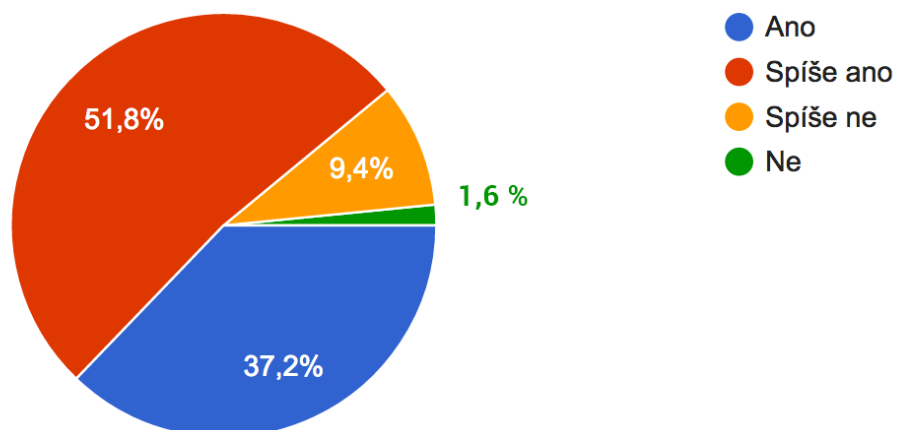
Graf č. 15: Vyhledávání informací k problematice kázeňských přestupků (191)



Chystané vzdělávání

Velmi potěšující je okolnost, že ze 191 respondentů se jich chce v budoucnu v této problematice dále vzdělávat dokonce 170. Určitě se v této oblasti nechtějí dále vzdělávat jen 3 (1,6 %) dotazovaní.

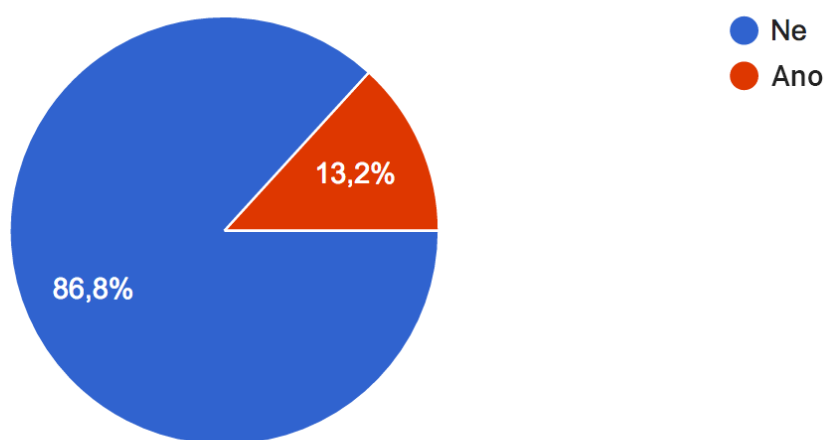
Graf č. 16: Chystané další vzdělávání (191)



Možnost sledování průběhu a řešení kázeňského problému v praxi

Zkoumáno dále bylo, zda začínající učitelé měli v rámci praxe na pedagogické fakultě vůbec možnost setkat se někdy s kázeňským přestupkem a vidět jeho řešení. Ze 189 odpovědí bylo jen 25 (13,2 %) kladných. To znamená, že většina osob neměla možnost se v rámci studia na pedagogické fakultě setkat na vlastní oči s kázeňskými problémy ve třídě.

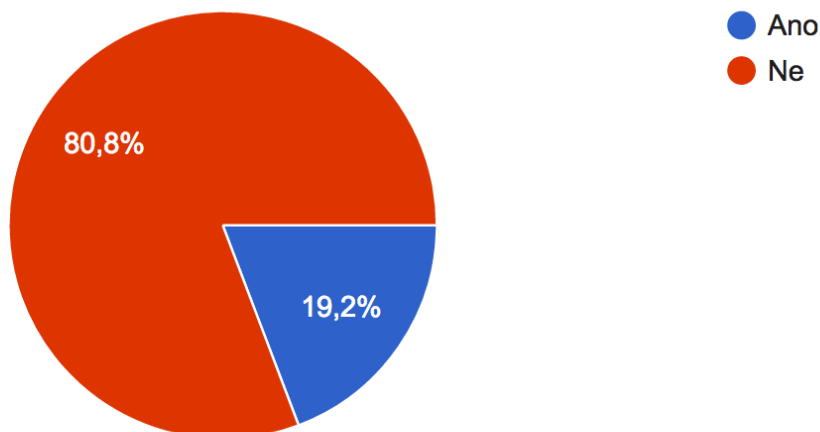
Graf č. 17: Možnost zhlédnutí kázeňských problémů (189)



Znalost řešení problému

Ti, kteří měli možnost setkat se v rámci praxe s kázeňskými problémy, byli dotazováni, zda tenkrát věděli, jak by se daný problém dal řešit. Naprostá většina (80,8 %) odpověděla, že nevěděla.

Graf č. 18: Znalost řešení zhlédnutého kázeňského problému (25)



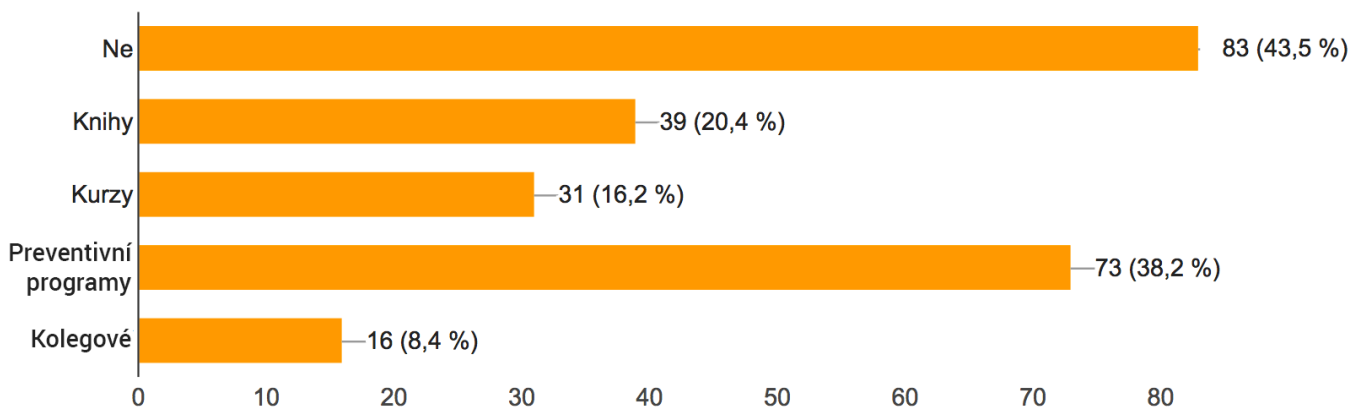
Praxe

V rámci oblasti praxe byly zjišťovány informace a zkušenosti, které začínající učitelé načerpali od nástupu na základní školu, na níž působí.

Poskytnutí pomůcek základní školou

Respondenti byli dotazováni, zda jim základní škola poskytla různé druhy podpory v problematice řešení kázně ve třídě. Na otázku odpověděli všichni. 43,5 % (83) respondentů bohužel žádnou podporu nedostalo. 38,2 % (73) učitelů byly nabídnuty k využití preventivní programy do tříd. 20,4 % osob uvedlo čerpání informací ze školních odborných knih, 16,2 % (31) zase dostalo možnost zúčastnění se různých kurzů. Ze zbylých 8,4 % (16) respondentů bylo nejčastější uváděnou odpovědí možnost konzultace se svými kolegy.

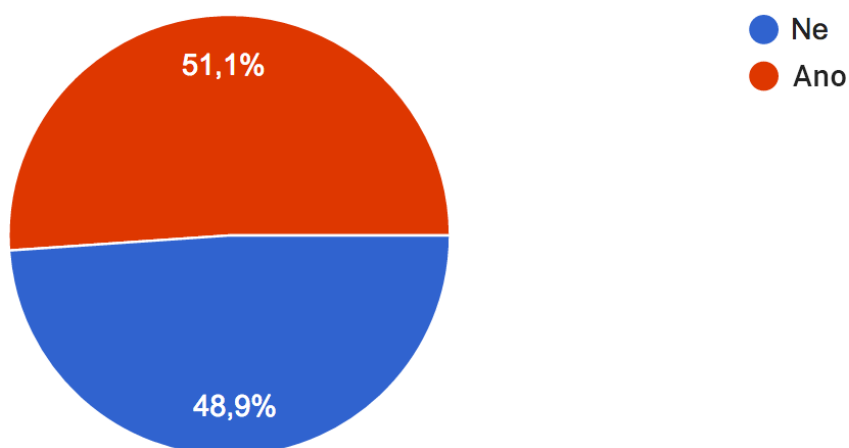
Graf č. 19: Poskytnutí pomůcek základní školou (191)



Zajišťování preventivních činností ve své třídě

Zkoumáno také bylo, jestli učitelé sami zajišťují určité preventivní činnosti ve své třídě. Z grafu je patrné, že se odpovědi respondentů rozdělily téměř na polovinu. Ze 184 odpovědí jich bylo 94 (51,1 %) kladných a 90 (48,9 %) záporných.

Graf č. 20: Zajišťování prevence ve své třídě (184)

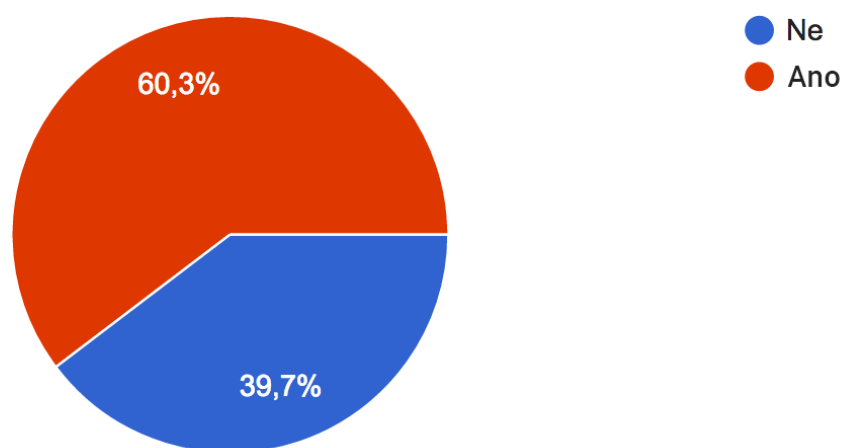


Učitelé (94), kteří ve své třídě působí preventivně, byli dále dotazováni, jakým způsobem činnosti provádějí. Metody se v mnoha případech kombinovaly. 36 respondentů využívá jako preventivní nástroj rozhovory a diskuze s žáky. Hry a jiné aktivity pro upevnění kolektivu třídy používá 34 učitelů. 20 respondentů zajišťuje pro svou třídu preventivní programy. Pravidelné třídnické hodiny volí jako prevenci 15 pedagogů. 14 respondentů se důkladněji zaměřuje na práci s třídními pravidly a klade důraz na jejich pochopení a dodržování. Zbýlých sedm osob chápe jako dobré předcházení nekázní zařazování dramatické výchovy.

Nutnost řešení kázeňského problému ve své třídě

Zkoumáno dále bylo, zda začínající učitelé už museli řešit nějaký kázeňský přestupek ve své třídě. Odpovědělo 179 osob a z toho 108 (60,3 %) respondentů uvedlo, že již museli nekázeň řešit a 71 osob (39,7 %) prozatím nemuselo.

Graf č. 21: Nutnost dosavadního potýkání se s kázeňskými problémy (179)

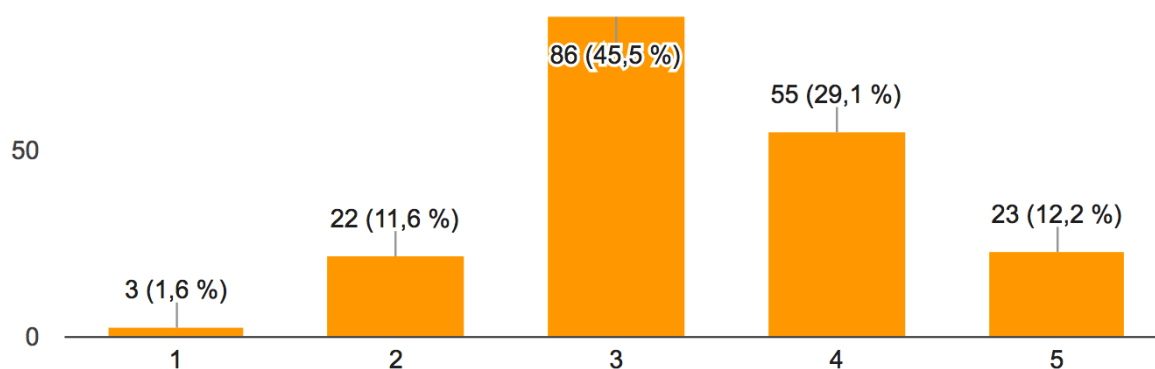


Opět byli dále dotazováni učitelé (108), kteří odpověděli kladně, o jaké typy kázeňských problémů se jednalo. Mnoho přestupků se stejně jako v minulém případě kombinovalo dohromady. S dětskou agresivitou a vulgaritou se již setkalo 51 dotazovaných. Nevhodné chování v hodině a nerespektování autority muselo řešit 41 učitelů. 21 pedagogů uvedlo, že se již museli potýkat se šikanou ve třídě. 17 respondentů už řešilo ve své třídě lhaní, podvody, krádeže či drobnější výchovné problémy. Porušování školního řádu se muselo věnovat celkem sedm učitelů.

Pocity při řešení kázeňských problémů

Na pěti bodové škále respondenti odpovídali, jak se cítí při řešení kázeňských problémů, kdy 1 znamenala výborný a 5 velmi špatný pocit. Ze 189 osob se pouze 3 (1,6 %) cítí výborně, 22 (11,6 %) spíše dobře, převážná většina 86 (45,5 %) učitelů dobře, 55 (29,1 %) spíše špatně a 23 (12,2 %) respondentů má velmi špatné pocity při řešení nekázně.

Graf č. 22: Pocity při řešení kázeňských přestupků (189)



Komentáře

V závěru dotazníku bylo zjišťováno, zda mají respondenti ještě nějaké informace a komentáře, které by chtěli k problematice připravenosti začínajících učitelů na řešení kázeňských problémů sdělit. Na otevřenou otázku odpovědělo 39 respondentů.

Nejvíce se objevovaly názory, že by si respondenti představovali v rámci pregraduální přípravy řešit a probírat více modelových situací (20), přinést do osnov studia více praxe od co nejčasnějšího ročníku (17), anebo pořádat přednášky s odborníky z praxe a sdílet jejich dlouholeté zkušenosti (19).

Z dalších návrhů respondenti uvedli např.: *„K zjevnému zhoršování chování žáků vůči autoritám, spolužákům, bych uvítala, v době studia, více přednášek o této problematice.“* Dále tvrdili, že teoretické poznatky nevycházejí z praxe a nejsou spojeny s prožitkovým řešením problémových situací.

Někteří z respondentů se ztotožnili s vysokou nepřípravou na kázeňské problémy a uvedli, že právě tato problematika byla jejich největším úskalím v prvních letech na základní škole. Jiný názor byl např., že *„... začínající pedagog je vhozen do vody jako neplavec a je jen na jeho schopnostech, zda se naučí plavat či ne.“*

Respondenti také uvedli, že pro začínajícího učitele je nesmírně důležité mít na výběr z různých metod řešení kázeňských problémů či znát několik druhů odměn a trestů, které se dají na 1. stupni základní školy využít. *„Jistě, že nemáme přebírat vše slepě, ale pro začínajícího učitele je pomoc mít určitý repertoár, ze kterého si může vybrat a vyzkoušet, co bude pro něj i pro jeho děti fungovat. Je třeba zdůrazňovat na fakultách potřebnost a prospěšnost stavění hranic a stanovení a důsledné dodržování pravidel. Je tristní, jak je v rámci humanistického přístupu k dětem opomínáno (dokonce někdy*

i s opovržením), jak je pro děti potřebné a pro jejich celoživotní správné fungování nezbytné, aby se učily, že platí pravidla, která mají ctít a pracovat v jejich mantinelech, a že každý způsob jednání má své důsledky.“

Jiný respondent dokonce uvedl: *„Osobně mi tato příprava velice chybí, na kurzy není čas ani peníze, vnímám i nedostatek materiálů, někdy si neví rady ani PPP...“* Faktem rozhodně je, že v rámci pregraduální přípravy má student čas na získávání důležitých informací a v této době má právě probíhat určitá příprava k dané problematice, případně alespoň „předpříprava“, z níž v budoucnu začínající učitel ve své praxi čerpá.

Objevily se také názory tvrdící, že na řešení kázeňských přestupků studenta a začínajícího učitele nic nepřipraví. Začínající učitel je tak odkázán na pomoc zkušenějších kolegů.

5 DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ

Jak jsou začínající učitelé 1. stupně základní školy připraveni na řešení kázeňských problémů ve třídě?

Výsledky výzkumného šetření dokazují, že u začínajícího učitele je potřeba nabrat nejprve zkušenosti v praxi a poté si postupně vytvářet vlastní možnosti řešení problémů. Zároveň se výsledky z výzkumného šetření shodují s tím, že by se začínající učitel neměl bát oslovit svého uvádějícího učitele, ostatní kolegy nebo ředitele a požádat je o pomoc.

Zjištěné výsledky jsou vždy ovlivněny kolektivem třídy, v němž učitel vyučuje. Pokud se ve skupině setkají žáci, kteří nemají problémy s chováním a umí společně pracovat, má vyučující ze své praxe jiný pocit než učitel s problémovým kolektivem. V době zavádění integrace a inkluze ale pedagog nemůže spoléhat na to, že se na začátku školního roku sejde s bezproblémovou ukázkovou třídou, a tudíž je nutné být na nekázeň do jisté míry připraven.

Herzog (2009) uvádí, že konat násilí je schopno zhruba jen 15 % žáků. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že kdyby se začínající učitelé setkali s agresivním žákem, zvýšili by prevenci a více by si ho všímali. Většinou by učitelé jednali s agresivním žákem v klidu, aby agresi potlačili. Jiní učitelé ale uvedli, že by žáka buď ignorovali, anebo mu provedli to samé, co udělal on.

Co se týče šikany, Martínek (2009) uvádí, že je důležité rozlišovat mezi poštučováním a opravdovou šikanou. Pokud ale učitel získá podezření na šikanu ve škole, musí jednat okamžitě. Okamžité jednání ale neznamená zbrklé a unáhlené činy, které by buď mohly mít nulový efekt, nebo situaci ve škole ještě zhoršit. V případě, že si učitel není v řešení situace jistý, doporučuje autor obrátit se na jiné odborníky. Jinak lze v klidu kontaktovat rodiče možné

oběti a probrat s nimi pocity žáka ze školy, jestli nechodí domů s modřinami a podobně.

Z výzkumného šetření naopak vyplývá, že by učitelé šikanu řešili primárně s potencionálním agresorem a obětí osobně. Vyslechli by si obě verze a často by se ihned poté obrátili na ředitele školy s prosbou o pomoc. Začínající učitelé se shodli, že by dále s celou třídou v diskuzi navázali obecně na téma ubližování. Podle závažnosti situace by buď pozvali do školy rodiče agresora a oběti a problém s nimi řešili osobně, nebo by je alespoň informovali a problém vyřešili jen s žáky. Martínek (2009) dále uvádí, že po vyšetření šikany musí dojít k postihu agresora. Autor se shoduje s Herzogem (2009) na tom, že agresor musí jasně vědět, že učitel neodsuzuje jeho samotného, ale právě jeho nevhodné chování. Fontana (1997) zdůrazňuje, že následky plynoucí z šikany nesmí pro agresora sloužit jako trest, nýbrž jako forma nápravy.

Do jaké míry pomohlo v připravenosti na řešení kázeňských problémů začínajícím učitelům 1. stupně základní školy studium na pedagogické fakultě?

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že se začínající učitelé necítí být ze studia na pedagogické fakultě dostatečně připraveni na řešení kázeňských problémů. Nekázeň ve třídě řeší spíše intuitivně, případně se radí se zkušenějšími kolegy. V rámci pregraduální přípravy by si začínající učitelé představovali více praxe a méně teoretických předmětů. Praxi by zařazovali do co nejnižších ročníků studia z důvodu lehkého předcházení teorii. Po absolvování dlouhodobější souvislé praxe v jednom zařízení mají začínající učitelé větší motivaci dozvídat se více teoretických informací. Svoboda (2015) uvádí, že nejlepším učitelem samotných učitelů je sdílení zkušeností z praxe. Z výzkumného šetření vyplývá, že začínající učitelé by měli veliký zájem o sdílení a diskutování zkušeností s kolegy ze základních škol.

Jak vyplývá ze zjištěných výsledků výzkumného šetření, každý učitel by měl procházet celoživotním vzděláváním nejen v odborné oblasti, ale také v oblastech komunikace a práce se skupinou a s žáky, kteří mají kázeňské problémy. Začínající učitel nemůže očekávat, že bude po pregraduální přípravě na pedagogické fakultě stoprocentně schopen vše sám vyřešit a bude připraven na veškeré situace stávající se ve školství. Samostudium a sebevzdělávání způsoby, které učiteli nejvíce vyhovují, je proto nutné.

Součástí školního řádu mohou být také tresty za různé druhy porušení řádu. Pedagogové si stanoví jasné podmínky, které pro žáka nastanou při porušení školního řádu. Žáci, pedagogové i rodiče tedy znají dopředu, co žáky čeká, pokud poruší určité pravidlo.

Martínek (2009, s. 70) uvádí, že je občas problematické hledat soulad mezi pravidly a hranicemi ve škole a v rodině. Lepší případ nastane, když si rodina uvědomí svůj podíl na problematickém chování žáka. Poté *„lze terapeuticky pracovat na změně rodinného systému pomocí rodinné psychoterapie.“*

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že téměř všichni učitelé pracují s třídními pravidly. Za dodržování a porušování pravidel má každý nějaký systém odměn a trestů. Většinou žáci za dobré chování sbírají určité body, žetony nebo jdou po nakreslené cestě. Za nevhodné chování nebo porušování pravidel jsou žáci trestáni takovým způsobem, že jim učitel body bere, případně je vrací o pole dozadu na nakreslené cestě. Začínající učitelé tedy většinou pracují hlavně s vnější motivací žáka, který může za dobré chování na konci roku něco získat.

Podle Obsta (2002) je důležité věnovat čas pečlivému seznámení žáků s pravidly školy a třídy. Autor doporučuje vypracování pravidel třídy společně s žáky, kteří tak více ucítí svou zodpovědnost za jejich dodržování. Herzog (2009) dodává, že je vhodné nechat školní a třídní pravidla také všemi žáky podepsat.

Cangelosi (1994) učitelům doporučuje sepsat s žáky menší počet funkčních pravidel než úzce vymezené velké množství.

Jakým způsobem se začínající učitelé 1. stupně základní školy sami připravují na řešení kázeňských přestupků ve třídě?

Začínající učitelé poukázali na to, že se nejčastěji připravují na školní nekázeň pomocí studování odborné literatury nebo článků na internetu. Dále se často radí se svými staršími kolegy a žádají je o předávání zkušeností. Také vyhledávají možnosti různých školení a dalšího vzdělávání.

Před vstupem do praxe se na řešení kázeňských problémů konkrétně nijak nepřipravovali. Z výsledků výzkumného řešení vyplývá, že se začínající učitel učí řešit výchovné situace tzv. za pochodu.

Na školách se často objevuje pravidelné využívání preventivních programů. Tyto programy jsou cílené především na žáky. Možná by v současnosti bylo dobré zařadit do základních škol také více programů, školení, besed či diskusí určených výhradně pro pedagogy se záměrem pomoci jim najít odpovědi na jejich problémy s žákovským chováním.

Z výsledků výzkumného šetření také vyplývá, že by se začínající učitelé rádi častěji setkávali s rodiči těch žáků, kteří mají problémy s kázní. V současnosti uvedli setkávání na třídních schůzkách, kontakt přes telefon, e-mail, nebo notýsek, setkávání se s rodiči na chodbě a vídání se na mimoškolních akcích. Čapek (2013, s. 28) uvádí, že právo na častější setkávání mají samozřejmě všichni rodiče, nejen ti od žáků s problémovým chováním. Rodiče posilují vztah žáka ke škole a jsou s učitelem rovnocennými partnery. Autor zároveň upozorňuje na to, že *„působení učitele by mělo odpovídat přáním rodičů a být propojeno s jejich výchovnými a vzdělávacími aktivitami.“*

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se snažila sesbírat teoretické a praktické poznatky z oblasti věnující se začínajícímu učiteli. Zjišťovala jsem stupeň připravenosti mladých učitelů na konfrontaci s kázeňskými problémy ve třídě. Zaměřila jsem se jednak na úroveň připravenosti na kázeňské přestupky získanou v rámci pregraduálního studia a dále na různorodou prevenci, díky které může učitel předejít mnohým výchovným problémům svých žáků. Zároveň jsem nastínila příbuzné problémy, které jsou s problematikou nekázně spojeny. Upozornila jsem na některé způsoby diagnostikování vztahů ve třídě či na různé vyučovací styly pedagoga spojené s jeho osobností.

Ze získaných informací jsem došla k závěru, že pregraduální příprava učitelů 1. stupně základní školy není v ohledu nekázně dostačující. Začínající učitelé se v naprosté většině shodli na tom, že je žádoucí upravit osnovy pregraduální přípravy pedagogů tak, aby teorie ve výuce byla z velké části podložena praxí. Mladí učitelé měli problémy především v okamžitém řešení kázeňských problémů. Přestupky řešili často intuitivně, mnohdy s přiznáním, že podle nich šlo o nevhodný způsob řešení. V některých případech se učitelé, v obavách z nevědomosti, problému raději nevěnovali a přešli ho bez jakéhokoliv vyřešení.

Bylo by vhodné na pedagogických fakultách zařadit více programů, které by propojovaly výuku studentů s žáky na základních školách. Uvítala bych spolupráci pedagogických fakult a základních škol, při níž by studenti získali praxi v práci s žáky i jiným způsobem než přímou výukou či náslechem. Začínajícím učitelům doporučuji lépe se před vstupem do praxe připravit na problematiku třídní nekázně. Příprava musí probíhat samozřejmě i během školního roku. Začínající učitelé by měli sehnat soubor různých problémů a k nim různých řešení. O nejčastějších kázeňských problémech se dá předem diskutovat se zkušenějšími kolegy, kteří už mají své osvědčené metody řešení.

SEZNAM LITERATURY

- [1] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.
- [2] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 2. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.
- [3] BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. 1. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.
- [4] BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: Učebnice pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.
- [5] BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-866-4208-9.
- [6] CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8014-6.
- [7] ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.
- [8] ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
- [9] DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Hodnocení ve vyučování. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada), s. 249-266. ISBN 978-80-247-3357-9.

- [10] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
- [11] ĎURIČ, Ladislav. *Úvod do pedagogické psychologie*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1979. ISBN 14-699-79.
- [12] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8063-4.
- [13] GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-736-7115-8.
- [14] HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.
- [15] HERZOG, Rupert. *Násilí není řešení: prevence násilí a management konfliktu ve školách*. Vyd. 1. Plzeň: Fraus, 2009. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-7238-850-9.
- [16] HORKÁ, Hana. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. 2. rozš. a dopl. vyd. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3185-0.
- [17] HRABAL, Vladimír. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1989. Edice Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-22149-1.
- [18] HROUDOVÁ, Veronika. *Začínající učitel na 1. stupni ZŠ*. [online]. Praha, 2012 [cit. 2017-04-08]. Diplomová práce. Karlova univerzita. Fakulta pedagogická. Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce Helena HEJLOVÁ.

- [19] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- [20] JEDLIČKA, Richard. Pedagogická diagnostika, preventivně výchovná činnost a poskytování poradenských služeb ve škole. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada), s. 363-428. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [21] KOŤA, Jaroslav. Učitelství jako povolání. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada), s. 15-26. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [22] KOŤA, Jaroslav. Pedagogika a její vědní profil. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada), s. 49-68. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [23] MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2310-5.
- [24] OBST, Otto. Kázeň ve výuce. In: *Školní didaktika*. Vyd. 1. KALHOUS, Zdeněk. Praha: Portál, 2002, s. 386-402. ISBN 80-717-8253-X.
- [25] PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Knihovnička učitele. ISBN 80-042-3897-1.
- [26] PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-718-4569-8.
- [27] PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.

- [28] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.
- [29] SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978- 80- 7367- 778-7.
- [30] SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.
- [31] SPILKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. Vyd. 1. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978 – 80- 7290 - 384- 9.
- [32] SVOBODA, Jan. Krizové situace výuky a jejich řešení. In: *Krizové situace výchovy a výuky*. Vyd. 1. NĚMCOVÁ, Leona. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2015, s. 163-185. ISBN 978- 80- 7387- 935- 8.
- [33] ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80- 210- 0944-6.
- [34] VALIŠOVÁ, Alena a Hana, KASÍKOVÁ. Plánování ve vyučování. In: *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada), s. 125-133. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [35] VÁŇOVÁ, Růžena. Vzdělávání učitelů v českých zemích. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana, KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. A aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada), s. 27-47. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [36] VÍTEČKOVÁ, Michaela. Spolupráce rodiny a školy v oblasti výchovy a vzdělávání. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada), s. 333-340. ISBN 978-80-247-3357-9.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Otázky pro rozhovor

Příloha č. 3 – Ukázka přepsaného rozhovoru

Příloha č. 1 – Formulář k dotazníku

DOTAZNÍK

Vážená kolegyně, vážený kolego,

obracíme se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který jsme připravili v rámci diplomové práce a projektu GAJU 154/2016/S, zaměřeného na zjištění připravenosti studentů a čerstvých absolventů PF na řešení výchovných problémů žáků. Dotazník je určen začínajícím učitelům 1. stupně základní školy, kteří jsou v praxi maximálně 5 let.

Informace z dotazníku budou zcela anonymní a budou sloužit výlučně pro účely diplomové práce a výzkumného projektu GAJU.

Michaela Sulková, PF JČU v Českých Budějovicích

Vhodnou odpověď označte křížkem, zakroužkujte, nebo запиšte do řádku.

ZÁKLADNÍ ÚDAJE

1. Pohlaví: a) žena b) muž

2. Vystudovaný obor:

a) Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

b) Jiný obor, jaký?:

.....

3. Jsem třídní učitel/ka: a) ano b) ne

Komunikace se žáky, kteří za sebou mají kázeňské problémy.	1	2	3	4
Rozpoznání individuálních charakteristik žáků.	1	2	3	4

9. Zúčastnil/a jsem se kurzu souvisejícího s prevencí kázeňských problémů ve třídě:

a) ano, jakého?:

.....

b) ne

10. Absolvoval/a jsem další vzdělávání spojené s problematikou kázeňských problémů v třídním kolektivu:

a) ano, jaké?:

.....

b) ne

11. Vyhledával/a jste si někdy informace týkající se dané problematiky?

a) ano

b) ne

Pokud ano, kde?

a) v knihách a publikacích

c) na odborných přednáškách

b) v internetových zdrojích

d) jinde, kde?:

.....

12. Chystáte se do budoucna v této oblasti dále vzdělávat?

a) ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) ne

16. Musel/-a jste doposud řešit kázeňské problémy ve Vaší třídě?

a) ano b) ne

Pokud ano, jaké?

.....
.....

17. Jak se cítíte při řešení kázeňských problémů? (ohodnoťte jako ve škole
na škále 1 až 5, kdy 1 je výborně, 5 velmi špatně)

1 2 3 4 5

**18. Napadá vás ještě něco, co byste chtěl/a ještě sdělit k problematice
připravenosti (z hlediska pregraduální přípravy) začínajících učitelů 1. st.
ZŠ na řešení kázeňských problémů, k tomuto tématu?**

.....
.....

Děkujeme Vám za spolupráci a čas, který jste věnoval/a vyplnění tohoto
dotazníku.

Příloha č. 2 – Otázky pro rozhovor

Připravenost začínajících učitelů 1. stupně ZŠ na řešení kázeňských problémů ve třídě

Rozhovory

OBECNÉ

1. Jaký jste vystudoval/a obor?
2. Jak dlouho jste již v praxi?
3. Jste třídním učitelem/kou?
4. Jaký ročník/y nyní učíte?
5. S jakými ročníky jste se doposud měl/a možnost setkat?

PŘIPRAVENOST

6. Absolvoval/a jste v rámci studia na VŠ předměty, které vás připravovaly na řešení kázeňských problémů ve třídě?

Ano:

- a. Jaké konkrétní předměty jste absolvoval/a?
- b. Tyto předměty jste navštěvoval/a v rámci jednoho nebo více semestrů?
- c. Cítíte, že vás dané předměty k této problematice opravdu přiblížily a připravily vás pro praxi?

- d. Navrhl/a byste v rámci těchto předmětů nějaké změny, které by lépe pomohly studenta VŠ připravit na otázku řešení kázeňských problémů ve třídním kolektivu?

Ne:

- e. Myslíte si, že předměty pedagogického a psychologického charakteru vás do praxe na řešení kázeňských problémů nepřipravovaly?
 - f. Měl/a byste, nyní z pohledu učitele v praxi, zájem absolvovat v rámci vašeho studia na VŠ takové přípravné předměty k dané problematice?
 - g. Jak byste si obsah takových předmětů představoval/a?
-
- 7. Co podle vás začínajícím učitelům v této problematice nejvíce chybí?
 - 8. Jak si myslíte, že se může začínající učitel připravit na tuto problematiku?
 - 9. Připravoval/a jste se vy sám/a nějakým způsobem na řešení kázeňských problémů ve třídě?
 - 10. Dala vám škola, na které nyní působíte, možnost se dále rozvíjet v daném tématu?
 - 11. Kdybyste se chtěl/a dále zajímat o téma řešení kázně, máte možnost čerpat informace někde přímo na vaší škole? Kde/ u koho?
 - 12. Kam byste se obrátil/a, kdyby ve vaší třídě nastal kázeňský problém a vy byste potřeboval/a okamžitou pomoc s jeho řešením?
 - 13. Napadají vás další možnosti, na která místa se můžete obrátit o pomoc?

SETKÁNÍ S PROBLÉMEM

14. Řešil/a jste ve své praxi již nějaký kázeňský problém?

Ano:

- h. O jaký problém se jednalo?
- i. Proč tento problém vznikl?
- j. Šlo by tomuto problému předejít? Jak?
- k. Věděl/a jste, jak daný problém řešit?
- l. Jakým způsobem jste problém řešil/a?
- m. Opakoval se dále tento problém?

- n. Řešíte kázeňské problémy s rodiči svých žáků?
- o. Jakým způsobem takové setkání nebo spojení probíhá?
- p. Jaké jsou reakce rodičů na problémy jejich dětí?

Ne:

- q. Čím si myslíte, že to je, že jste se prozatím nemusel/a potýkat s kázeňskými problémy ve vaší třídě?
- r. Jak s dětmi pracujete v rámci prevence kázeňských problémů?
- s. Bojíte se setkání s kázeňským problémem?

PREVENCE

15. Co si myslíte, že má vliv na vznik a existenci kázeňských problémů ve třídě?
16. Myslíte si, že se dá kázeňským problémům ve třídním kolektivu předcházet?
17. Jaké metody jsou podle vás nejvhodnější pro předcházení kázeňských problémů?
18. Pracujete s prevencí u vašich žáků? Jak?

KONKRÉTNÍ PŘÍPADY

19. Jak byste řešil/a případ šikany ve vaší třídě?
20. Jak byste nadále jednal/a s násilníkem a obětí šikany? Změnil by se váš přístup k nim?
21. Jak byste jednal/a s obecně agresivním žákem?
22. Jak byste řešil/a napadení spolužáka agresivním žákem?
23. Setkal/a jste se někdy s vulgarity ve vaší třídě? O co konkrétně šlo?

Ano:

- t. Jak jste takový problém řešil/a?
- u. Pomohlo vaše řešení ke zlepšení stavu?

Ne:

- v. Jak byste řešil/a vulgarity, která by se objevila ve vaší třídě?
24. Stanovujete si ve své třídě pravidla, která žáci musí dodržovat?

Ano:

- w. Jaké existují pro žáky následky, pokud pravidla poruší?

x. Vědí žáci, co je čeká, pokud pravidla poruší?

Ne:

y. Proč si pravidla nežadáváte?

z. Funguje vám průběh vašich vyučovacích hodin i bez stanovení jasných pravidel chování?

ž. Čím si myslíte, že je takový hladký průběh způsoben?

25. Jak byste řešil/a porušení školního řádu?

26. Jak byste řešil/a podvádění či lhaní žáků?

27. Jak byste řešil/a krádež ve vaší třídě?

28. Jak si představujete žákovo nerespektování autority učitele?

29. Co si myslíte, že vede k nerespektování autority?

30. Jak můžeme žáky naučit respektovat autoritu?

31. Na jaké orgány byste se obrátil/a v případě velmi závažných kázeňských problémů?

KÁZEŇ

32. Jak jsou na tom podle vás obecně dnešní děti s kázní?

33. Co je podle vás příčinou aktuálního stavu kázně dnešních dětí? Proč?

34. Co byste jako začínající učitel/ka doporučil/a ostatním kolegům ke zlepšování kázně našich žáků? Proč?

35. Dá se podle vás budovat kázeň u žáků pouze v rámci školy? Je to v možnostech učitele?

36. Spolupracujete nějakým způsobem s rodiči kromě setkávání na třídních schůzkách? Jak?

37. Představoval/a byste si, že se s rodiči budete vídat častěji a budete společně řešit žákovy problémy?
38. Myslíte si, že je proveditelné začít budovat kázeň u žáků ve vyšších ročnících, než je 1. třída?
39. Jaké faktory podle vás ovlivňují kázeň žáků?

ZÁVĚR

40. Jak moc se cítíte být připravení na řešení kázeňských problémů ve třídě?
Popište mi, prosím, své pocity.
41. Chtěl/a byste se do budoucna více vzdělávat v této oblasti?
42. Máte ještě něco, o co byste se se mnou chtěl/a v rámci této problematiky podělit?

Příloha č. 3 – Ukázka přepsaného rozhovoru

Připravenost začínajících učitelů 1. stupně ZŠ na řešení kázeňských problémů ve třídě

5. respondent

OBECNÉ

43. Jaký jste vystudoval/a obor?

Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

44. Jak dlouho jste již v praxi?

Celkově dva měsíce s tím, že praxe byla už i předtím.

45. Jste třídním učitelem/kou?

Ne.

46. Jaký ročník/y nyní učíte?

První, druhou a třetí.

47. S jakými ročníky jste se doposud měl/a možnost setkat?

Vlastně se všemi, suplovala jsem čtvrtáky i pátáky.

PŘIPRAVENOST

48. Absolvoval/a jste v rámci studia na VŠ předměty, které vás připravovaly na řešení kázeňských problémů ve třídě?

Ano:

a. Jaké konkrétní předměty jste absolvoval/a?

Těm předmětům tak říkali, ale nemyslím si, že by tak fungovaly. Ale jako jo...

Byl to předmět, kde jsme řešily aktuální pedagogický kázeňský problémy, pak se to týkalo ADHD, ADD a takhle. Dostali jsme se tam i na šikanu. No, vlastně teď probíráme aktuální problémy pedagogiky, kde se občas setkáváme s kázeňskými problémy. Řešíme pedagogické situace, které nastaly. No a pak psychologie, ale tak to nebylo přímo na kázeňský problémy.

b. Tyto předměty jste navštěvoval/a v rámci jednoho nebo více semestrů?

Vždycky jenom jeden semestr.

c. Cítíte, že vás dané předměty k této problematice opravdu přiblížily a připravily vás pro praxi?

Jak který. A spíš se jednalo o to, že připravoval každý ten předmět. Ale lepší bylo, když se řešily naše dotazy. Takže když jsme my měly dotazy a učitel nám na ně odpověděl, tak mi to přišlo víc užitečnější, než když on měl připravené prezentace a mluvil jen o tom. Takže ten béčkový předmět s aktuálními kázeňskými problémy nás připravil hodně, protože vlastně se tam doopravdy řešily veškeré problémy, které jsme měly na praxi, veškeré věci, které jsme chtěly znát, tak nám na to odpověděl.

- d. Navrhl/a byste v rámci těchto předmětů nějaké změny, které by lépe pomohly studenta VŠ připravit na otázku řešení kázeňských problémů ve třídním kolektivu?

No tak těch změn mě napadá spousta. Už jenom tím, že jsem začala učit a mám s tím strašný problém, nebo jako je těžký do toho tak jako vplout. Takže rozhodně bych dala praxi mnohem, mnohem dřív. Protože pak všechny tyhle teoretické předměty, které nám říkají o kázeňských problémech, tak to berem s rezervou, jo. Říkáme si: to se u nás nestane nebo jo, to by mě napadlo. Ale v momentě, kdy už bysme s tím měli zkušenost v praxi, tak by nám to mnohem víc pomohlo. Protože když teď se bavím o nějakých kázeňských problémech, tak mě okamžitě napadnou děti, které já učím a tím k tomu mám blíž. Mnohem blíž, než když mi tady někdo teoreticky říká, že může dojít k šikaně. Ale když ji zažiju, jakožto učitelka nebo na praxi, tak je to pro mě mnohem lepší, protože pak to víc cítím. Tak když pak někdo náhodou mluví o šikaně, tak já začnu poslouchat a třeba si začnu dělat i poznámky. Zatímco doteď to všechno bylo teoretický a já jsem vlastně nevěřila tomu, jak ty děti můžou být občas zlí, nevychovaní. Takže rozhodně bych začala s praxí mnohem dřív. Dokonce bych dala praxi souvislou, třeba 14 dní, hned do druháku. Řekla: tak a budete pondělky a čtvrtky učit na této a této škole celý den. Ta třída bude na ten den vaše a paní učitelka vám bude pomáhat. V ten moment by student univerzity věděl, jak to je strašně těžký a kolik toho všeho musí zvládnout. Na ty další předměty, kde se řeší kázeňské problémy nebo didaktika, tak prostě hned by líp poslouchal a líp si vedl sešity. Začal by studovat literaturu v knihovně, a právě by ho napadaly i případy kázeňských problémů, který by nikdy v životě nikoho nenapadly. Takže rozhodně začít s praxí dřív. Co nejdřív a co nejvíc. Žádná teorie, žádný tři hodiny zeměpisu, prostě ale radši tady dva dny souvislý praxe každý týden. Ta praxe je podle mě úplně nejzásadnější a tady jde prostě o tu praxi. Jako že je ten obor na pět let, klidně by nám mohli dát celej druhák jenom učit praxi a pak pokračovat. Bez

toho, aniž bysme tu praxi trošku znali, tak tu teorii nevnímáš. Nebereš to jako podstatný.

49. Co podle vás začínajícím učitelům v této problematice nejvíce chybí?

Právě ty zkušenosti. Protože my bereme ty děti jako malinkatý, hodný, vždyť oni jsou takový zlatíčka. Ale vůbec nám nedojde, že oni můžou začít být zlí. Můžou tajně prostě do někoho bouchat, aby to učitel neviděl. Nám to vůbec nedochází, jak oni můžou myslet. Takže rozhodně ta praxe.

50. Jak si myslíte, že se může začínající učitel připravit na tuto problematiku?

Rozhodně zajít do knihovny a napůjčovat si knihy. To stoprocentně, a pokud můžu doporučit, tak v momentě, kdy ještě člověk studuje nebo má přístup do akademické knihovny, tak doopravdy toho využít, dojít si do té knihovny. Načíst ty problémy. Ale samozřejmě není špatný zajít za vyučujícími na katedře a prostě doopravdy se jich ptát, i když třeba už nejsou na škole. Třeba i přes e-mail, i když už nestudují. Protože si myslím, že ta podpora je velice důležitá a my máme v sobě takovou pýchu, že se nezeptáme. Ale přitom je to dost důležitý, protože zatím máme, koho se ptát. Až ty kontakty ztratíme, nebudem mít možnost se někoho zeptat. Přečíst si o tom knížky a zeptat se těch vyučujících. Klidně ještě jednou, i když jsme na ten předmět chodili, tak prostě zeptat se.

51. Připravoval/a jste se vy sám/a nějakým způsobem na řešení kázeňských problémů ve třídě?

Napůjčovala jsem si knížky. Takže teď čtu. Dokonce mi dělá problém i to, že začínám být vůči některým žákům ne nepřátelská, ale jakoby zaujatá. Takže pokaždý musím kontrolovat, co říkám, co dělám a snažím se to změnit. Takže najednou si říkám: ne, je to sice Pája, ale je to Pája, takže v pohodě, nezlobí, je to Pája. A takhle si to vlastně pořád opakuju, protože v těch knížkách je to tak i řečeno. Máme si uvědomit, že sice je to zlobivý kluk, ale protože je to

Pája a ten s tím má problémy, tak se k němu máme chovat tak, aby to pomalu vymizelo. Takže čtu a snažím se sama sebe kontrolovat. Takže když mě jenom něco napadne, že bych něco řekla, nebo udělala, tak okamžitě zatnu zuby a řeknu: je to dobře, je to špatně? Co to pro toho žáka bude znamenat? Ale to strašně těžký.

52. Dala vám škola, na které nyní působíte, možnost se dále rozvíjet v daném tématu?

Já nevím. Upřímně, jako jestli byly některé přednášky navíc, tak ke mně nedorazily. Takže všechno je to většinou z mojí iniciativy. Já jsem v tý praxi na to přišla.

53. Kdybyste se chtěl/a dále zajímat o téma řešení kázně, máte možnost čerpat informace někde přímo na vaší škole? Kde/ u koho?

Rozhodně. My jsme tam čtyři vyučující, takže rozhodně bych šla za ředitelem. Protože tím, že tam mám částečný úvazek, tak prostě nejsem kompetentní něco tam šudlat v rámci mé invence. Takže rozhodně bych šla za ředitelem, řekla bych mu o tom. On by řekl: ano, vím o tom, dělejte tohle a tohle, nebo řekne: ne, o tom nevím, zkusíme zjistit.

54. Kam byste se obrátil/a, kdyby ve vaší třídě nastal kázeňský problém a vy byste potřeboval/a okamžitou pomoc s jeho řešením?

No, rozhodně za ředitelem, protože ten na ty děti hodně platí a zná je. Zná rodiče, komunikuje s rodiči. Takže bych šla za ředitelem, aby mi zkusil pomoci a okamžitě, jak by to šlo, tak bych zkusila kontaktovat někoho, kdo je kompetentní nebo aspoň vyučujícího některého předmětu a zeptat se ho, jestli by mi mohl pomoci.

55. Napadají vás další možnosti, na která místa se můžete obrátit o pomoc?

Tak pravděpodobně by to mohly být..no..a jak se těm pracovištím říká.. Pedagogicko psychologická poradna nebo něco takového. Ty myslím, že se tímto

zabývají. Protože mě se pletou SPC a tak. Ale rozhodně bych věděla, na jaké stránky zajít, vygooglit si názvy těch pracovišť a podle toho říct řediteli: ano, tam zavolejte.

SETKÁNÍ S PROBLÉMEM

56. Řešil/a jste ve své praxi již nějaký kázeňský problém?

Ano:

h. O jaký problém se jednalo?

Drobný věci. Třeba mám autistickou holčičku ve třídě a vlastně klučina ji bouchnul klackem, když jsme byli venku. Ostatní děti si toho všimli, ona tam brečela. Tak jsme za ní šli a ona nám to řekla. Takže jsme pak řešili... Ujmul se toho nakonec pan ředitel, ale já jsem u toho a řekl Pepovi, ať se jí omluví a že tohle by prostě dělat neměl. Tím to skončilo to řešení celého problému. Od té doby se Pepa k té holčičce zase chová hezky. Tohle byl asi takový zkrat. Něco se mu asi nelíbilo, že něco dělala, a tak jí majznul.

i. Proč tento problém vznikl?

On uvedl, že ona tahala za větev a trhala listy a jemu se nelíbilo, že ona ty listy trhá a poškozujee ten strom. Ale nezdálo se mi, že by mu to až tak vadilo, jako že chtěl jen malou záminku. Jako asi jí to řekl, ona ho neposlechla, a proto jí praštil. To byla až druhá možnost jeho řešení, co on udělal.

j. Šlo by tomuto problému předejít? Jak?

Já si myslím, že přímo tomuhle problému asi ne. Tak by se stal jinej, vždycky tam bude problém, ale jen záležit, jakej. On jí praštil klackem jenom trošku. Dalo by se to přirovnat k sourozenecké hádce. Něco jiného by bylo, kdyby jí tím

klackem praštil po hlavě a udělal jí bouli nebo modřinu. To už by byl problém, kterému se určitě dá předejít, protože v tom případě by Pepa byl hodně agresivní a v ten moment ano, tam by prostě rodiče..a agresí zmírnit. Ale tady to bylo doopravdy takový spíš kamarádský, nebo až sourozenecký. Takový typ škádlení. Jenom prostě tím, že ona je autistická, tak prostě reagovala citlivěji než normální dítě.

k. Věděl/a jste, jak daný problém řešit?

Upřímně, protože to byl úplně první kázeňský problém, se kterým jsem se setkala, tak jsem byla strašně ráda, že vedle mě stojí ten ředitel, který se toho ujmul. Jako asi bych na to sama taky přišla. Už jen tím, jak bych šla dolů z kopečka za tou holčičkou, tak bych na to asi přišla. Ale jako byla jsem strašně ráda, že tam v tu chvíli ten ředitel je a že se toho ujal, protože jsem se v tu chvíli bála. Stálo se to hned první týden školy, takže jsem ani nevěděla, jak ta autistická holčička...jako jak moc má výrazné sklony autismu. Proto jsem se bála. Nevěděla jsem, jak s ní vlastně mluvit. Až potom se ukázalo, že není až tak moc citlivá, není to až tak výrazné. Ale rozhodně jsem se toho bála, takže jsem byla vděčná za pomoc ředitele.

l. Jakým způsobem jste problém řešil/a?

Třeba mám autistickou holčičku ve třídě a vlastně klučina ji bouchnul klackem, když jsme byli venku. Ostatní děti si toho všimli, ona tam brečela. Tak jsme za ní šli a ona nám to řekla. Takže jsme pak řešili... Ujmul se toho nakonec pan ředitel, ale já jsem u toho a řekl Pepovi, ať se jí omluví a že tohle by prostě dělat neměl. Tím to skončilo to řešení celého problému. Od té doby se Pepa k té holčičce zase chová hezky. Tohle byl asi takový zkrat. Něco se mu asi nelíbilo, že něco dělala, a tak jí majznu.

m. Opakoval se dále tento problém?

Ne, neopakoval. Jako pošádlení se ve třídě, ale to je spíš takové to, že na sebe zavolají, tak on he, he, he a takový. Ale přímo tohle, že by ji uhodil, to vůbec.

n. Řešíte kázeňské problémy s rodiči svých žáků?

Já osobně ne. Ale vím, že pan ředitel volala rodičům mé žákyně, která nenesí úkoly, nechce se učit, nespolupracuje. Jenom proto, že je pravděpodobně líná. On to tak nazývá – já nevím. Hned po prvním měsíci to začal řešit, protože nedonesla úkol ani mně ani jemu. Občas utíkala ze třídy a schovávala se v šatní skříňce. Takže on volala, ale já osobně ne.

o. Jakým způsobem takové setkání nebo spojení probíhá?

Pravděpodobně mamince jenom zavolala. Teď nás čeká první rodičák, takže podle mě jí jen volal, že to nastalo. V ten moment se holčička malinko zlepšila. Přinesla všechny úkoly, začala víc pracovat. Ale jak dlouho to bude fungovat, to nevím.

p. Jaké jsou reakce rodičů na problémy jejich dětí?

Neříkal mi, jak to probíhalo. Doufám, že na rodičáku je trochu poznám a uvidím, jací jsou.

PREVENCE

57. Co si myslíte, že má vliv na vznik a existenci kázeňských problémů ve třídě?

Podle mě je hodně základ už v té rodině, kdy je spousta jedináčků nebo prostě rodiče zasahují do sourozeneckých hádek. Takže ty děti nejsou zvyklé řešit si problémy samy za sebe a nejsou zvyklé je řešit v klidu a bez mlácení. Takže tam je chyba. Taky trošku ta škola – podporuje takovou tu soutěživost, což není úplně dobře. Oni tím pádem se nechají unést a začnou prostě být až i agresivnější. A taky proto, že nejsou děti zvyklé z domova na pravidla. Takže prostě to, že nenosí domácí úkoly, že jsou neposední, že se houpají na židličkách, že nedokážou chvilku sedět, to je podle mě hodně spojené s rodinou a podle mě 90 % věcí, co se projeví ve škole, je problém rodiny. Protože my dítě nemůžeme ovlivnit tak, jak oni můžou do těch 5 let dítěte. Takže k nám už se dostává dítě vytvořené a už můžeme jen malinko ovlivňovat to, co tam zasadili ty rodiče. Dále spolužáci, ten vztah s učitelem. Protože pokud je učitel vnímavý, tak pozná, kdy je třída rozložená a kdy malinko nechce spolupracovat. Tak řekne, dobrá, teď zavřete učebnice a pojdte se na chvilku projít po třídě, zahrajeme si hru. Taky jsem si všimla, že u prvňáčků je zásadní...hlídají si, aby někdo neopisoval. Už od prvního začátku jim to vadí. Nebo když někdo ťuká propiskou, nebo dělá něco, co nemá. Hrozně moc je to rozptyluje a mají tendenci to opakovat po něm. Jeden začne ořezávat propisku a další to opakují po něm. Takže rozhodně je ovlivňují i ty spolužáci i ten učitel.

58. Myslíte si, že se dá kázeňským problémům ve třídním kolektivu předcházet?

Určitě se předcházet problémům dá.

59. Jaké metody jsou podle vás nejvhodnější pro předcházení kázeňských problémů?

Už jen tím, že si nastavíme nějaká pravidla. Dokázat si o tom popovídat. Taky možná i v hodinách prvouky nastolit situaci a říct jim, ať dávají návrhy, jak ji vyřešit. Z pohledu jejich. Já jsem jim dala například problém, kdy dva si měli volat, telefonovat. Jeden telefonoval, aby mu druhý nadiktoval úkoly. Říkám, zkuste to nějakým způsobem vyřešit. Co všechno by se mohlo stát. A oni z toho měli strašnou srandu. Ale když jsem se toho pak ujala já, tak vlastně si najednou uvědomili, že by jim to vůbec nemusel zvednout spolužák, ale třeba maminka nebo tatínek nebo babička. Nebo že by se mohli dovolat na cizí číslo, přetukli by se. A najednou jim začalo docházet, že i tohle se může stát. Myslím si, že i když uděláme problémovou situaci, že ti někdo sebere sešit, někdo ti zlomí pastelku, tak když si o tom popovídáme a zkusíme vyřešit, co všechno by se mohlo stát, tak určitě pak shrneme nějaký závěr, jak je dobré se zachovat a pak bychom to mohli aplikovat na další situace. Tak to podle mě hodně zásadní, protože oni se jinak s tou situací do kontaktu nedostanou. Protože pokud je ten učitel ve třídě celou dobu, tak oni se budou chovat jinak. Takže do té situace se nedostanou a pak neví, jak reagovat. Takže je lepší prostě si tu situaci uměle připravit a navodit.

60. Pracujete s prevencí u vašich žáků? Jak?

Já se snažím právě v té prvouce používat tyto připravené verze příběhů a snažíme se psát na tabuli různé verze odpovědí, a jak by reagovali a co by mohlo být dobře a co špatně. Zatím jsem k ničemu jinému nepřistoupila.

KONKRÉTNÍ PŘÍPADY

61. Jak byste řešil/a případ šikany ve vaší třídě?

Tak jak nám bylo před chvílkou řešeno naší přednášející, tak já bych se obrátila na školního metodika prevence. Podle zákona by prej měl bejt ve škole. Měl by tam být podle zákona metodik prevence a ještě jeden... A ti dva by měli být vždycky. Jo výchovný poradce. Takže bych se obrátila na někoho více kompetentního, sama bych si to netroufla řešit. Ani kdybych měla milion nastudovaných knížek, tak přece jenom bych si netroufla.

62. Jak byste nadále jednal/a s násilníkem a obětí šikany? Změnil by se váš přístup k nim?

Velmi. V momentě, kdy bych věděla o šikaně a věděla bych, že on je ten, kdo šikanuje, tak bych měla velký problém chovat se k němu tak, jako dřív. Protože prostě vím, že tam někde je problém, a že má sklony k agresi. Takové lidi...jsme asi geneticky podmínění je nemít rádi. Ale samozřejmě, že jako správná učitelka bych se snažila, aby se můj názor na něj nezměnil, pokud on prokáže tu vůli se změnit a už to nedělat. U oběti bych se snažila, aby to zůstalo stejný, protože zase není dobře, když se s ním jedná jako s chudáčkem, protože pak se v tom může rád nimrat a nepostoupí dál od té šikany. Takže tam bych se snažila dál tu linii nechat.

63. Jak byste jednal/a s obecně agresivním žákem?

Předpokládám, že po načtení knih nebo aspoň po nějakém „googlení“ informací a ověřování informací bych asi zkusila konzultovat s rodičem. Zavolala bych si rodiče a zkusila to s nimi vyřešit. Už jenom to, jestli se tak chová jenom ve škole nebo doma. Protože je možné, že ve škole mu něco vadí, a proto se tak chová.

64. Jak byste řešil/a napadení spolužáka agresivním žákem?

Pokud by to bylo v hodině, že by žák někoho napadnul, tak to by bylo hodně složitý, ale samozřejmě bych se snažila je od sebe oddělit. Což znamená, aby jeden stál na jedné straně učebny a ten druhý na druhé. Asi bych to pak zkusila řešit tím způsobem, že to oddálím co nejvíc, aby vychladly emoce. Takže nechat toho, kdo napadnul, aby chvílku stál, aby se vydýchal a promyslel si, proč to udělal. A až by pak zazvonilo, nebo dejme tomu po určité chvíli, tak bych si ho samotného, ale zatím jen toho agresora prostě vzala a zkusila bych se s ním pobavit, proč to udělal, jaký měl důvod. A pak bych to začala řešit postupně dál.

65. Setkal/a jste se někdy s vulgaritou ve vaší třídě? O co konkrétně šlo?

Jo. Šlo o tohle: Řekni mi slovo, co začíná na P – prdel. Já jsem se takhle ptala a ten jeden na to: „prdel“ a druhý: „prcina“.

Ano:

s. Jak jste takový problém řešil/a?

Řekla jsem, že to neuznávám, že to není spisovné slovo. To se mi nelíbí, ať zkusí vymyslet něco jiného, že má na víc.

Více jsem do toho nerejpala. Jen že to není spisovné slovo, a že to nechci slyšet.

t. Pomohlo vaše řešení ke zlepšení stavu?

Jo, pak už se k tomu tu hodinu nevraceli. Samozřejmě, že další hodinu to padlo znova. Takže to ještě řeším. Snažím se teď vymyslet způsob, jak jim vysvětlit, že ne všechna slova se hodí do školy a do vyučování. Ještě jsme to ale neprobírali, protože to se mi stalo před podzimními prázdninami, takže to teď ještě budu muset vyřešit. Ale doufám, že to půjde lehko. Jsou to prvňáci a druháci, tak snad.

66. Stanovujete si ve své třídě pravidla, která žáci musí dodržovat?

Snažím se o to. Jde to těžko. Ale snažím se aspoň o ty základní pravidla, jako když se odchází, stůl je uklizený, nebo když začne hodina, aby měli doopravdy penál a učebnici na svém místě. I tohle už je problém, protože přijdu do hodiny a oni tam nemají ani ten penál, mají na lavici svačinu. Takže se snažím nejprve toto a pak bych dál a dál ráda pokračovala ve složitějších pravidlech, jako že se hlásíme.

Ano:

v. Jaké existují pro žáky následky, pokud pravidla poruší?

Následky to nemá zatím. Zatím to jen připomínám. Ale pravidlo nehoupat se je dost těžké, takže tam nechávám děti stát 5 minut, když se houpou. Protože už tři děti spadly a měly štěstí, že si neublížily. Takže koho nachytám, že se houpe nebo nedej bože, mu to podklouzne a fakt spadne, 5 minut stát u lavice. Prostě neváží si toho, že sedí, tak bude stát.

w. Vědí žáci, co je čeká, pokud pravidla poruší?

Ano, už si to dokonce i říkají: Haha, ty pět minut stojíš.

67. Jak byste řešil/a porušení školního řádu?

Tak pokud by to bylo zásadní porušení školního řádu, tak určitě s ředitelem. Zeptala bych se, jak moc to pravidlo je pro něj důležité. Řekla bych mu, že nastala tato situace, jestli řeší nějak závažněji nebo si to můžu vyřešit sama. Kdyby řekl, vyřešte to sama, není to takový průšvih, tak v ten moment bych to zkusila nějak vyřešit. Ale rozhodně nejprve ředitel, protože se nechci plést do něčeho, co není moje věc.

68. Jak byste řešil/a podvádění či lhaní žáků?

Podvádění a lhaní přímo nesnáším. Protože to se prostě nedělá. Takže já se snažím jim vždycky říct, třeba když píšeme test nebo když chceme něco dělat

nebo když se máme k něčemu přiznat, že já vím pravdu, tak mu dopředu řeknu, že prostě ať mi nelže, ať nepodvádí, že radši přijmu pravdu, za kterou nebudu trestat tak tvrdě jako kdybych zjistila, že mi tvrdí lež. To ví všechny děti ve třídě. Vždy jim to ještě připomenu dopředu. Když si ho třeba zavolám, že jsem viděla, že něco provedl, tak řeknu: A nelži, víš, že to nemám ráda, víš, že by to bylo horší než pravda. Tím pádem mi potom on odpoví pravdu.

69. Jak byste řešil/a krádež ve vaší třídě?

Tak tam je to složité. Když se dítě přizná, že kradlo a uzná, že to bylo špatně, tak bych to pravděpodobně nechala být tak, ano, dobrá, nevolám rodičům pro tentokrát, ale rozhodně bych pak do prvouky nebo někam zařadila situace s krádeží a trošku jim vysvětlila, že to doopravdy není správný, že se to nedělá. A třeba bych zařadila i nějaké texty z čítanek nebo z knížek, aby trošku pochopily. Protože věřím tomu, že prvostupňovému dítěti se nestane...on neví, co to vlastně znamená. On to chtěl, tak to vzal. Ale nedojdou mu ty pocity, které má ten okradený. Takže bych to trošku zkusila na toto nasadit. Ale pokud by se mi přiznal, tak rodiče ne. Možná jenom informovat, že jsme měli, že jsme to spolu vyřešili a paní maminko, sorry, ale nebudeme to spolu řešit, máme to vyřešený.

70. Jak si představujete žákovo nerespektování autority učitele?

Neposlechne, co mu učitel říká. Když mu řekne, sedni si, neudělá to. Když mu řekne, otevři si učebnici, neudělá to. Nebo dokonce když učitel řekne nějaké pravidlo, nebo co mají dělat, tak on prostě odmítne. A zároveň také to, že ho pomlouvá za zády s kamarády. To bych také brala za nerespektování autority.

71. Co si myslíte, že vede k nerespektování autority?

Hodně velká část bude v rodině, kdy dítě nedokáže respektovat ani své rodiče. Ale velká část je také na učiteli, protože sama ze své zkušenosti vím, že učitel, kterého jsem nerespektovala, byl ten, který byl, neříkám špatný, nesedl mi a nechoval se fér. Podle mě, pokud si učitel nastaví pravidla, aby byl férový,

přímý, měl stanovená pravidla, které dodržuje i on sám a nedělá na ně podfuky, tak v tom případě se nemusí ničeho obávat.

72. Jak můžeme žáky naučit respektovat autoritu?

Hodně velká část bude v rodině, kdy dítě nedokáže respektovat ani své rodiče. Ale velká část je také na učiteli, protože sama ze své zkušenosti vím, že učitel, kterého jsem nerespektovala, byl ten, který byl, neříkám špatný, nesedl mi a nechoval se fér. Podle mě, pokud si učitel nastaví pravidla, aby byl férový, přímý, měl stanovená pravidla, které dodržuje i on sám a nedělá na ně podfuky, tak v tom případě se nemusí ničeho obávat.

73. Na jaké orgány byste se obrátil/a v případě velmi závažných kázeňských problémů?

Zrovna teď mi probíhá hlavou jedna naše studentka, protože v ten moment už se volala policie, protože už to bylo závažné. Ale jinak věřím tomu, že krom školního poradenského zařízení by tam mohla být i ta pedagogicko-psychologická poradna nebo něco takového.

KÁZEŇ

74. Jak jsou na tom podle vás obecně dnešní děti s kázní?

Velmi špatný. Protože nedokáží dodržovat základní pravidla ani doma.

75. Co je podle vás příčinou aktuálního stavu kázně dnešních dětí? Proč?

Protože ty rodiče nemají čas, protože na tom nelpí. Nechtějí se s dětma hádat, takže je nechají dělat, co chtějí. Takže se neobědvá u jídelního stolu ale v obýváku, úkol se dělá v obývacím pokoji na stole místo u psacího stolu v dětském pokoji. Protože rodiče se nechtějí hádat s těma dětma, nechtějí na sebe křičet, mají toho v práci dost, jsou unavení, vystresovaní, tak tím pádem netlačí na ty děti, aby to dodržovali, a tím pádem tam vzniká tenhle problém.

76. Co byste jako začínající učitel/ka doporučil/a ostatním kolegům ke zlepšování kázně našich žáků? Proč?

Podle vlastní zkušenosti potřebují prve začít sami u sebe. Takže si uvědomit, jestli oni tu kázeň mají a dodržují ji, a tak trošku si říct, když oni byli malí, tak co to pro ně znamenalo, jak se cítili. Samozřejmě literatura, aby aspoň věděli, že něco takového jako kázeň, že to taky existuje. Rozhodně by se měli seznámit se školním řádem, když nastupují, protože v momentě, když ho neznají, tak ho sami můžou porušovat a ani to neví. A rozhodně doporučuju vcítit se do toho žáka. Když mu něco povídám, má šanci tomu porozumět, co po něm chci a proč to chci?

77. Dá se podle vás budovat kázeň u žáků pouze v rámci školy? Je to v možnostech učitele?

Vzhledem k tomu, že ve škole jsou tak málo a doma tak hodně, tak si myslím, že je to dost těžkej boj. Pravděpodobně, když nespolupracuje rodina, tak je to hodně špatně. Takže já bych doporučila spolupráci školy s rodinou. Nicméně když je dobrý učitel a dokáže dobře motivovat, tak tu malou šanci na to vybudování

má, ale je to strašně těžké a vzhledem k tomu, že má člověk učit ještě český jazyk, matematiku, tak aby nedělal nic jiného, než pracoval od rána do večera.

78. Spolupracujete nějakým způsobem s rodiči kromě setkávání na třídních schůzkách? Jak?

Zatím pouze setkání na chodbě, protože rodičák ještě nebyl. Ale upřímně ráda bych s nima spolupracovala a řešila otázky, co se jejich dětí týče. Protože si myslím, že kontakt mezi učitelem a rodičem a pokud se tam naváže vzájemná důvěra, tak je to to nejlepší, co může být, ale upřímně se toho také bojím, protože vzhledem k tomu, že je mi 23, jsem mockrát mladší než oni, dítě nemám, teprve začínám, tak nevím, jak to půjde.

79. Představoval/a byste si, že se s rodiči budete vídat častěji a budete společně řešit žákovy problémy?

Dejte tomu. Hlavně s těma, které ten problém doopravdy mají. Protože jsou děti, které ten problém nemají, tak tam není důvod se s nima setkávat víc. Ale rozhodně tam, kde je ten problém, bych radši, aby spolupráce byla větší. Klidně tomu obětuju více svého času, ale aby to bylo ve prospěch dítěte.

80. Myslíte si, že je proveditelné začít budovat kázeň u žáků ve vyšších ročnících, než je 1. třída?

No, jako, upřímně optimisticky doufám, že ano. Protože jsou učitelé, kteří na to nelpí a pak mají problém. Ale myslím, že je to hodně, hodně těžké a v ten moment musí být ten učitel velmi silná osobnost a mít na ně velmi silný, ale pozitivní vliv. Protože s negativním vlivem ta kázeň nikdy nebude, protože vydrží ve škole jen na tu hodinu. Ale když má pozitivní, silnou osobnost, tak ano. Ale je to strašně těžký.

81. Jaké faktory podle vás ovlivňují kázeň žáků?

Televize, internet, rodiče, spolužáci.

ZÁVĚR

82. Jak moc se cítíte být připravení na řešení kázeňských problémů ve třídě?

Popište mi, prosím, své pocity.

Vůbec nejsem připravená. Naopak si myslím, že řeším míň kázeňských problémů, protože si dost kázeňských problémů nevšímám. Protože zatím se snažím jenom začlenit. Jakože až budu začleněná, tak to začne.

83. Chtěl/a byste se do budoucna více vzdělávat v této oblasti?

Rozhodně. A nejen v tom. Určitě. Čím informací máme, tím lepší jsme odborníci.

84. Máte ještě něco, o co byste se se mnou chtěl/a v rámci této problematiky podělit?

Dost dobré téma na diplomovou práci. Je to důležité téma a dost se to opomíjí. A dost mě to mrzí, protože když si porovnáš školu dříve a nyní, tak se ty podmínky všechny uvolňují a není to dobře.