



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

Způsoby řešení kázeňských problémů začínajícím učitelem na 1. stupni ZŠ

Autor: Blanka Melková
Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím odborné literatury a pramenů uvedených v seznamu, který je součástí této diplomové práce.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové 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 oponenta 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 Budějovicích 3. 1. 2018

Blanka Melková

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za velmi hodnotné rady, připomínky a čas věnovaný metodice a vedení diplomové práce. Velké díky patří i mé rodině, která mě po celou dobu studia podporovala a věřila.

Abstrakt

Cílem diplomové práce je představit, jakým způsobem začínající učitelé vnímají a řeší disciplinární problémy. Tato práce je rozdělena na dvě části. První část se zabývá teoretickými poznatky, které zahrnují charakteristiku dítěte na prvním stupni ZŠ, osobnost začínajícího učitele a učitele obecně, kázeň, nekázeň, výchovné problémy a teoretický návrh pro řešení výchovných problémů. Druhá část se opírá o výsledky smíšeného výzkumného šetření, které probíhalo prostřednictvím kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Kvantitativní výzkum se snaží zjistit, o jaké kázeňské problémy se přesně jedná, kam se učitelé s problémy obracejí, kdo nebo co jim nejvíce pomáhá, o jaké typy dětí s kázeňskými problémy jde a jakým způsobem učitelé řeší kázeňské problémy. Kvalitativní výzkum blíže pojednává o konkrétních problémech a subjektivním přístupu k jejich řešení. Diplomová práce vychází z institucionálního projektu GAJU (GAJU 154/2016/S) „*Přípravenost studentů a čerstvých absolventů PF JU na řešení výchovných problémů žáků.*“

Klíčová slova

dítě na 1. stupni ZŠ, učitel, začínající učitel, klima školní třídy, kázeň, nekázeň, diagnostické kompetence, odměna, trest

Abstract

The aim of the diploma thesis is to introduce the way in which beginning teachers perceive and solve disciplinary problems. This work is divided into two parts. The first part deals with the theoretical knowledge that includes the characteristics of the child at primary school level, the personality of the beginning teacher and the teacher in general, discipline, imprisonment, educational problems and the theoretical idea of solving school problems. In the second part, we rely on the results of a mixed research survey, which was carried out through quantitative and qualitative research. Quantitative research seeks to find out what disciplinary problems are going on exactly where teachers face problems, who or what helps them most, about what types of children have preaching problems, and how teachers address the issue of religion. Qualitative research deals with specific issues and a subjective approach to their solution. The diploma thesis is based on the GAJU institutional project (GAJU 154/2016/S) *"Preparing students and fresh graduates of PFU to solve educational problems of pupils."*

Key words

children at the primary school, teacher, novice teacher, climate in the class, discipline, disciplinary problems, diagnostic competencies, reward, punishment

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 7 |
| I. TEORETICKÁ ČÁST | 8 |
| 1 OSOBNOST DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU | 8 |
| 2 OSOBNOST UČITELE | 10 |
| 3 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL | 13 |
| 4 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY | 17 |
| 5 KÁZEŇ | 19 |
| 6 NEKÁZEŇ | 21 |
| 6.1 PROJEVY NEKÁZNĚ | 21 |
| 6.2 PŘÍČINY NEKÁZNĚ | 22 |
| 6.3 DIAGNOSTIKA NEKÁZNĚ | 25 |
| 6.4 JAK PŘEDCHÁZET NEKÁZNI | 26 |
| 7 KÁZEŇSKÉ PROBLÉMY NA 1. STUPNI ZŠ | 30 |
| 7.1 NEURÓZY | 31 |
| 7.2 NEKLID | 31 |
| 7.3 NEPOZORNOST, NEPOŘÁDNOST | 32 |
| 7.4 NEJISTOTA, OBAVY, STRACH | 32 |
| 7.5 LENOST, NESPOLUPRÁCE, STRANĚNÍ SE POVINNOSTEM | 33 |
| 7.6 AGRESIVNÍ A NÁSILNÉ CHOVÁNÍ | 33 |
| 7.7 LHANÍ | 34 |
| 7.8 KRÁDEŽ | 35 |
| 7.9 ZÁŠKOLÁCTVÍ | 35 |
| 7.10 NADANÝ ŽÁK VE VÝUCE | 36 |
| 7.11 ŠIKANA | 36 |
| 8 ZPŮSOBY ŘEŠENÍ KÁZEŇSKÝCH PROBLÉMŮ | 38 |
| 8.1 ODMĚNY A TRESTY | 43 |
| 8.2 ŠKOLNÍ PORADENTSKÉ PRACOVNÍŠTĚ | 45 |
| 8.3 SPOLUPRÁCE S VNĚJŠÍMI SUBJEKTY | 45 |
| II. PRAKTICKÁ ČÁST | 47 |
| 9 METODIKA | 47 |
| 9.1 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM | 47 |
| 9.2 KVALITATIVNÍ VÝZKUM | 48 |
| 10 VÝSLEDKY | 49 |
| 10.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ | 49 |
| 10.2 VYHODNOCENÍ ROZHOVORŮ | 72 |
| 11 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ | 81 |
| 12 DISKUZE | 83 |
| ZÁVĚR | 88 |
| SEZNAM LITERATURY A INFORMAČNÍCH ZDROJŮ | 90 |

ÚVOD

Když se vysloví téma kázeň, vynoří se spousta otázek týkajících se řešení kázeňských problémů. Možná jsme zvyklí na způsoby řešení, které fungovaly, když jsme školu navštěvovali my sami. Nebo bychom chtěli, aby se právě tento systém způsobu řešení kázeňských problémů, od dob co jsme byli sami účastníci výuky, změnil. Předložená diplomová práce je zaměřená právě na problematiku kázně a na to, jakým způsobem začínající učitel řeší kázeňské problémy. Výzkumné šetření je součástí projektu GAJU 154/2016/S „*Připravenost studentů a čerstvých absolventů PF JU na řešení výchovných problémů žáků*“. Dílčí část tohoto projektu, tedy cíl výzkumného šetření v rámci diplomové práce, je zaměřen na zjištění způsobů řešení kázeňských problémů začínajícím učitelem. Pro naplnění cíle bylo využito smíšeného výzkumu, a to dotazníkové šetření a metoda rozhovoru.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí na teoretickou část a praktickou část. Teoretická část obsahuje kapitoly týkající se kázně, kázeňských problémů se zaměřením na 1. stupeň ZŠ a způsoby jejich řešení. Dále je zde definován začínající učitel, je zmíněna pregraduální příprava učitelů 1. stupně ZŠ a adaptační období pedagogů. Dozvíme se o odměnách a trestech ve školní praxi a o tom, co je jako způsob řešení nejvhodnější. V praktické části jsou prezentovány výsledky smíšeného výzkumu, realizovaného metodou rozhovoru a dotazníku. Cílem bylo zjistit, o jaké děti s kázeňskými problémy na 1. stupni se jedná, dále pak jaké to byly problémy a jak je začínající učitel řešil. Výzkumný soubor tvořilo 108 učitelů 1. stupně ZŠ, kteří jsou v praxi maximálně pět let.

I. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části je charakterizováno dítě mladšího školního věku, začínající učitel a učitel obecně. Dále je zde text věnující se klimatu školní třídy, kázni, příčinám nekázně, řešení kázeňských problémů a diagnostickým kompetencím.

1 OSOBNOST DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Osobnost mladšího školního věku je dle Vágnerové (2012) možné rozčlenit do dvou období:

- Raný školní věk, který začíná nástupem dítěte do školního prostředí. Jedná se o velmi důležitý mezník v životě, kdy dítě je ve středu změny sociálního postavení. Dítě si získává nové sociální role. Stává se žákem a učí se novým vědomostem, dovednostem a zkušenostem. Tato etapa začíná 6. rokem a končí 9. rokem. Důležitým aspektem je školní připravenost dítěte, kdy je důležité, aby dítě bez problémů zvládlo aktivní účast ve škole.
- Střední školní věk, který je ve znamení přípravy na dospívání, proto zde nedochází k velkým změnám. Období středního školního věku končí přechodem na 2. stupeň ZŠ.

Na etapizaci dítěte mladšího školního věku je nahlíželo množstvím autorů. Názorným autorem je například Erik H. Erikson a jeho teorie rozdělení osobnosti do osmi fází vývoje, kdy právě mladší školní věk nazval tématem pracovité snaživosti, jež začíná vstupem do školy. Charakteristické jsou vyšší vztahy s okolím. Další fází tohoto období je identita. V tomto úseku dochází k psychofyzickému dozrávání, kdy dozrávají i pohlavní orgány. Zároveň dítě začíná uznávat určité vzory a ideály (Doležalová a Vlková, 2012).

Erikson popsal střední školní věk jako údobí, kdy je dítě citově stabilní. Rozvoj dítěte je pozvolný a nenásilný. Tělo se totiž připravuje na větší změny, které přicházejí společně s pubertou (Vágnerová, 2012).

Zcela jiný pohled na věc měl Sigmund Freud, který etapizaci rozdělil spíše na bázi prožívání a slasti. Mladší školní věk je nazvaný stádiem latentním, tzn. obdobím, kdy nedochází k poruchám a opět nic významného se neděje (Langmeier a Krejčířová,

2006).

Rozvíjí se zrakové i sluchové vnímání, vyvíjí se myšlení. To, jak dítě smýšlí, je poutáno na skutečnost. Dítě je kompetentní přemýšlet o něčem určitém i v době, kdy předmět či obsah přemýšlení není přímo před ním (Vágnerová, 2012).

Mladší školní věk je charakteristický soutěživostí, kolektivností a malým zájmem o sexualitu. Typickým příznakem je kladné citové ladění, bezstarostnost. Dítě aktivně používá slova a je závislé na silnějším subjektu. Ve škole je to například učitel, který je pro žáky velkým vzorem a autoritou. Pro zvládnutí školní docházky je nezbytně nutná psychická, fyzická a sociální připravenost.

Dítěti se v tomto období mění fantazijní a magické myšlení na myšlení realistické. Přestává uznávat pouze své vlastní ego, ale soustředí se i na ega ostatních. Ideál pro začínajícího školáka je již zmiňovaný učitel, rodiče odchází do pozadí, nicméně jsou stále nutnou součástí žákova života (Beníšková, 2010).

2 OSOBNOST UČITELE

Povolání pedagoga je v dnešním světě velmi náročný způsob zaměstnání, což si málokdo uvědomuje. Na učitele jsou kladeny velmi vysoké nároky už i z hlediska jeho pregraduální přípravy. Cílem je vychovávat a vzdělávat, dokázat prokázat osobnost svých svěřenců, rozvíjet je po stránce psychické, tělesné i sociální. Učitel by měl žáky rozvíjet o nové poznatky, vědomosti, dovednosti a návyky. Velmi důležité je jít žákům příkladem, být pro ně vzorem. Proto je velmi důležitá silná a vyrovnaná osobnost (Holeček, 2001).

Učitelství je bezesporu ovlivněno kvalitou pedagogických dovedností, které je potřeba neustále rozvíjet. K tomu, aby se tyto pedagogické dovednosti uchylovaly dobrým směrem, je doporučeno si zajistit velké množství námětů a inspirací. Kvalitu výuky lze zajistit také díky učitelovým plánovacím schopnostem. Měl by zvládnout připravit vyučovací hodinu, zvolit vhodné prostředky, formy a cíle výuky. Důležité je, aby dokázal řídit a realizovat výuku vhodným způsobem. Měl by mít ponětí, co je to kázeň a jak si ji udržet. Velký důraz je kladen také na autodiagnostiku neboli hodnocení sebe sama. To vše se odrazí na školním klimatu ve třídě a nejen ve třídě, ale i ve škole. Už na školách by začínající učitelé měli získat základy, které ve školské praxi budou rozvíjet (Kyriacou, 1996).

Jako základ učitelství považuje Holeček (2001) motivaci. Na základě Casselmannovy typologie rozlišujeme učitele logotrop, který se snaží, co nejvíce dělat vše pro svůj předmět a učitele typu paidotrop, který se zaměřuje spíše na žáky obecně. Autor zdůrazňuje fakt, že je velmi důležitý vztah k sobě samému. Učitel by měl mít zdravou sebedůvěru, měl by věřit ve své schopnosti, měl by používat vhodné metody a mít dobré postoje, které jsou klíčové u každého učitele. V neposlední řadě je nutné, aby učitel měl zdravé sebepojetí - uvědomění si sebe sama. „*Sebepojetí je souborem postojů jedince k sobě samému a jako každý postoj má tedy i postoj k sobě samému tyto tři složky: kognitivní, poznávací, tj. sebepoznání, emočně-hodnotící, tj. sebehodnocení, konativně volní, tj. seberealizace.*“ (Holeček, 2001, s. 13)

Nejen vztah k sobě samému je klíčový, nezbytný je i pozitivní vztah k druhým, tedy nejen vztah k žákům, ale i ke spolupracovníkům, rodičům a všem účastníkům pedagogického procesu. Zásadní je empatie a schopnost určitě očekávat a předvídat. Pedagog by měl být určitým způsobem dominantní. Dominantnost vychází ze zdravého

sebeuvědomování a orientace v odborných a metodologických složkách. To vše ukazuje, jak učitel dokáže pohotově řešit výchovné problémy. Vedení učitele však nesmí být nepřiměřené. Je kladen důraz na to, aby prostředí bylo příjemné a přátelské a aby výuka byla kvalitní. Je nezbytný pozitivní vztah k práci a vztah k hodnotám materiálním i duchovním (Holeček, 2001).

Učitel musí umět hodnotit, diagnostikovat a musí být za každou cenu komunikativní. Měl by se neustále rozvíjet a zdokonalovat své schopnosti. Měl by využívat nové metody a techniky, které rozvíjí jeho třídu (Lazarová, 2008).

Od učitele se očekává spisovná mluva, výraznost, plynulost, zkrátka veškeré kvality týkající se funkční gramotnosti. Jeho řeč by měla být promyšlená a měla by mít logický sled. Další kompetencí, kterou by měl pedagog zvládat, je práce s hlasem. Učitel tedy musí správně zvolit hlasitost projevu, tempo řeči a barvu hlasu. Aby mohl dobře pracovat s hlasem, je potřeba, aby o svůj hlas velmi dobře pečoval. Dále je třeba dbát na to, aby byl projev přirozený a příjemný. Je třeba se vyhnout přílišné gestikulaci a mimice. Důležitost osobnosti učitele je také ve všeobecných znalostech. Musí znát své předměty teoreticky, aby je mohl prakticky předkládat svým žákům (Dytrtová a Krhutová, 2009).

I po dlouholeté praxi může dojít k tomu, že má učitel spoustu nedostatků v dovednostech. To je zapříčiněno například ztrátou motivace. Proto, aby výuka byla kvalitní, je potřeba být kompetentní v mnoha dalších oblastech, jako jsou například i motorické dovednosti. Osobnost učitele by se měla neustále rozvíjet. Nezbytný je proces seberealizace. Důležitá je i rozvaha, kolik úsilí dokáže pedagog do své pedagogické praxe dát (Kyriacou, 1996).

TYPOLOGIE UČITELE

Holeček (2011) rozlišuje čtyři typy podle temperamentu, a to učitele **sangvinika** - tento typ je velmi společenský, činný, chladně uvažující, má bohatou slovní zásobu, avšak není příliš vytrvalý a má tendenci k ovlivnění. V sebevýchově je třeba trénovat cílevědomost a koncentraci. Dále pak učitele **cholera** - je pronikavý a vytrvalý, má určité zásady. Je stejně jako sangvinik činný a nápavitý. Na druhou stranu je výbušný a často mění své nálady. Učitele **flegmatika** - osobnost je charakteristická ledovým

klidem se smyslem pro spravedlnost. Je kompetentní vydržet dlouhodobou zátěž. Důležitým prvkem je spolehlivost. Napříč tomu jde ale o línější a pomalejší osobnost. Posledním typem je učitel **melancholik** - nejcitlivější typ již z výše uvedených, je velmi zapálen do své práce. Bohužel strukturu osobnosti znepříjemňuje i nadměrný pesimismus, malá praktičnost a uzavření se do sebe sama.

Nelze jasně určit, jakou typologii učitel zastupuje a jaký typ je pro učitelskou profesi nejvhodnější (Holeček, 2001).

3 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

Každý pedagog nastupující do pedagogické profese má podle Šimoníka (1994) jiné vlastnosti a jinak se chová. Problémem nejen začínajících učitelů, ale i ostatních absolventů vysoké školy je ten, že na studiích získali spíše teoretický základ než ten praktický. Začínající učitel doslova překypuje teorií a neumí ji v praxi využít. To v zaměstnání způsobuje velký problém, protože se ihned očekává plné nasazení a stoprocentní funkčnost. Většina řešení či reakcí je poté na bázi pokusu a omylu. Proto se také může stát, že v počátcích pedagogické kariéry dochází k častým chybám, ze kterých se následně učitelé učí.

Začínající pedagog nastupuje do školy s určitými myšlenkovými vzory, které se po většině případů vyvrátí, a narazí se na tvrdou realitu. Dochází zde k porovnání teorie vs. praxe. Zkušenější kolegové mají oproti začínajícím výhodu, mají totiž už své ověřené metody. První rok praxe je tedy pro absolventy učitelství velmi náročný. Nelze ale striktně říci, že každý bude mít na začátku své pedagogické kariéry nesnáze, záleží na osobnosti člověka a metodách, které si na počátku nastaví (Šimoník, 1994).

Každý učitel má podle Chudého a Neumeistera (2014) jiné vize o učení a plnění učitelských povinností. Neexistuje žádná kuchařka, ze které by se začínající pedagogové mohli perfektně připravit na realitu školství.

Dle Šimoníka (1994) je pedagogická profese velká změna sociální role, kdy se z vychovávaného stává sám vychovávající. To sebou nese velkou míru odpovědnosti a ovládnutí sebe sama. Učitel si již musí dávat pozor, co říká, jak to říká a proč to říká. Nesmíme také opomenout, že každý pedagog je originál, a tudíž se očekává i originální přístup k určitým problémům ve vzdělání. Od začínajícího učitele a učitele celkově se předpokládá nadstandardní chování dle společenských norem. Musí být pro děti a společnost vzorem.

Po prvním roce praxe se skupina začínajících pedagogů rozhoduje, zda v tomto povolání chce dále zůstat. Určité výzkumy dokázaly, že mnoho z nich z učitelské profese utíká, a to nejen kvůli špatnému finančnímu ohodnocení, ale také kvůli špatnému jménu pedagogické profese (Šimoník, 1994).

Když učitel nastupuje čerstvě do praxe, je důležité, aby znal prostředí, do kterého přichází (kulturní prostředí, region apod.) Kvalitu výuky může podle Šimoníka (1994) značně ovlivnit i nadměrný úvazek, kdy učitel může učit předměty, na které nemá ani

aprobaci. Z provedených výzkumů je také dokázáno, že na pedagogy jsou v prvním roce kladeny velmi vysoké nároky. Mladý nastupující učitel proto potřebuje cenné rady svých starších zkušenějších kolegů. Potřebuje se cítit v kolektivu dobře. Je proto zapotřebí je povzbuzovat a dát jim svoji důvěru. Aby se člověk stal dobrým učitelem, není důležitý pouhý základ na univerzitě, nýbrž i dobré klima na pracovišti. Začínajícím učitelům se přiřazuje uvádějící učitel, který mladé pedagogy zasvětil do pedagogického prostředí, seznámí je s vnitřním fungováním školy, s dokumentací apod. Učitel by také měl být řádně představen, jak učitelskému sboru, tak dětem, ale i širší veřejnosti – rodičům. Když člověk nastoupí do svého povolání s čerstvým diplomem, neznamená to, že je již hotový profesionál. Tento status si teprve získá časem. Autor zde zmiňuje i počáteční problémy, jako je stále klesající úroveň komunikačních schopností, nespisovná mluva, špatné písmo, pochybnosti v řešení nekázně či problémy při jednání s rodiči. S tím souvisí i malá míra zásadovosti, malý zájem o sebevzdělávání a špatná úroveň sociálního chování. Mnoho začínajících učitelů má na počátku své pedagogické praxe problém s autoritou, což dokázala mnohá šetření. K tomu, aby se z absolventa stal kvalitní učitel, je důležitá systematická a organizace hodin, individuální přístup, vhodně pokládané otázky, řádná administrativa, pěstování pozitivních vztahů, kázeň a dobře zvolené hodnocení pro žáky.

Každý učitel by měl vést dítě k sebepoznání a dobrému sebehodnocení. Předpokladem kvalitního učitelského zaměstnance je flexibilita a samostatnost. Na místě je také pozitivní vztah k dětem a přátelský přístup (Chudý a Neumeister, 2014).

Šimoník (1994) zdůrazňuje, že učitel se ocitá ve zcela nových situacích, kdy musí čelit nově vznikajícím kázeňským problémům. Naštěstí existuje mnoho autorů, kteří radí začínajícím učitelům, jak čelit těmto problémům. Jediná osoba, která má k žákům nejbližší a může včas odhalit kázeňské problémy, je třídní učitel, zejména třídní učitel na 1. stupni ZŠ, protože se svými žáky tráví většinu svého pedagogického času.

I teorie je důležitá, avšak ne tak důležitá jako samotná praxe. Je dobré, když učitel má odborné znalosti, ale je nutné, aby tyto znalosti uměl v praxi použít a dobře je vysvětlit. Teoretik učitel je pro pedagogické povolání zcela zbytečný. V dnešní době by spíše měla převládat praxe nad teorií. Vycházející studenti mají totiž počáteční problémy s nekázní žáků a neví, jak ji řešit právě kvůli nedostatečné praxi. Dle Podlahové (2002) by měl být učitel dobrý po intelektuální stránce, psychomotorické

stránce a měl by být řečově zdatný. Zkušenosti ze školního prostředí by měl student získat pomocí pedagogické praxe organizované fakultou. Bez této praxe se neobejde teorie, jež se na škole učí.

Jako další ojedinělé situace, se kterými si pedagogičtí pracovníci nevědí rady, můžou být nové neurotické poruchy, zneužívání či týrání dětí nebo šikana. Učitel je tedy občas vystaven velké zátěži a málokterý učitel takovou zátěž unese. Pokud se žák ocitne ve špatné situaci ve školním prostředí, je učitel první pomoc, která je žákovi dána, ovšem za podmínky, že žák učiteli důvěřuje (Lazarová, 2008).

Dle Lazarové (2008) je učitel odborník, který má za úkol dětem s jakýmkoliv problémem poradit. Proto musí být kompetentní po stránce pedagogické i psychologické. Bohužel se ale dozíváme fakt, že novodobým pedagogům chybí smysl pro správné řešení a poradenství. Vychovávající ve své profesi získává spoustu rolí, příkladem je poradce, motivátor, vedoucí, třídní učitel, hodnotitel, manažer a mnoho dalších.

Existuje mnoho dokumentů, které se zabývají začínajícími učiteli a jejich přípravou do pedagogického procesu. Dříve se využívalo pouze vlastních zkušeností. I v dnešní době je využíváno vlastních zkušeností a zkušeností zkušenějších a služebně starších kolegů. Důležité je zahrnout do pregraduální přípravy co nejvíce praxe, kde se studenti učí ze svých chyb a hodnotí se. Ovšem kvalitní výuka nezávisí jenom na učitelových zkušenostech z praxe, musí mít i všeobecný teoretický přehled, aby dokázal žákům předat vědomosti. Osobnost učitele se již formuje při zahájení studia pedagogického oboru, a to buď vědomě, nebo nevědomě. Aby se stal kvalitním pedagogem, musí nejdříve poznat sám sebe a vědět, jaký cíl se sebou samým má. U každého učitele by měla fungovat na začátku praxe silná motivace. Začínající učitel je většinou plný idejí a představ, jak jeho výuka bude probíhat. Jaké metody, formy, hodnocení a sociální roli použije. Samozřejmě i teorie z pedagogiky a psychologie je důležitá, kde jinde zjistit, jak koncipovat výuku. Učitel se formuje a učí celý život. Velmi důležitým aspektem pro úspěšné zvládnutí pedagogické profese je emoční stabilita, kladné postoje, pedagogický optimismus a mravní hodnoty. V neposlední řadě by měl být učitel na dobré úrovni po stránce teoretické a dovednostní, musí být strategický a mít smysl pro organizaci. Měl by udržovat dobré třídní klima, aby se žáci cítili uvnitř dobře. Velký vliv má i jeho vzor, jeho vlastní sebehodnocení, uvědomování si sebe

sama a kritické myšlení. Nezbytné pro roli učitele je schopnost neustále se učit novým zkušenostem, schopnost celoživotního vzdělávání (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Pro dobrou kvalifikaci je nutné, aby student učitelství prošel řadou pedagogických situací. Co se týče výchovných problémů, je třeba navodit modelové situace, kdy se student poprvé setkává s kázeňskými problémy. Jako první klíč k úspěšnému řešení je sledování nevhodného chování žáků. Jako další klíč je sledování příčin, proč dané nevhodné chování vzniklo. Student by měl přemýšlet nad určitou prevencí, aby se kázeňským problémům vyvaroval. Bohužel se začínající učitel může setkat s nedostatečnou podporou ze strany vedení školy, kdy je neustále monitorován a hlídán. V dnešní době často dochází ke stížnostem, že učitel je nedostatečně připravený na vykonávání své práce (Dytrtová a Krhutová, 2009).

4 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Škola je jedno z nejdůležitějších zařízení, které člověk během života navštěvuje. Formuje se zde osobnost z hlediska výchovy, vzdělání a celkové socializace. Školní třída znamená určitou skupinu lidí, kteří jsou většinou stejné věkové skupiny. Klima třídy může velmi ovlivnit prostředí. Pod termínem prostředí si lze představit vybavení učebny, velikost třídy, zda je teplo nebo zima, zda se dostatečně větrá, výška a sklon lavice a židle. Ovlivnit klima může i případný hluk či celkově ozvučená místnost, malby na stěnách. Klima školní třídy většinou netrvá krátkou dobu, jedná se o delší stav. Atmosféra je naopak krátkodobá a záleží na situaci a okolnostech. Může se změnit z minuty na minutu, z hodiny na hodinu, zkrátka je velmi proměnlivá. Situaci ve třídách ovlivňují nejen žáci, ale i učitel a jejich celkový vztah k sobě samým (Mareš a Ježek, 2012).

Školní klima je ovlivněno spoustou determinantů. Proto se na školách dost často liší. Tvůrci klimatu jsou především žáci, ředitel a pedagogičtí pracovníci. Do klimatu třídy můžeme také zahrnout veškeré akce týkající se dané třídy, tzn. výlety, přestávky, volné hodiny. Pro dosažení příjemného klimatu je důležité udržovat pozitivní vztahy mezi pedagogickými pracovníky. Pokud jsou tyto vztahy nějakým způsobem narušeny, odrazí se negativní zpětná vazba i při výuce. Aby došlo ke zlepšení, je klíčová neustálá seberealizace učitele, schopnost neustále se učit a zdokonalovat své schopnosti. Podstatná je komunikace s rodiči, vzájemná kooperace a akceptace, individuální přístup a neustálá touha po rozvíjení svých svěřenců. Velký vliv má sám ředitel školy, který by měl být objektivní, pozitivní a mít pořádek ve své administrativě. Klima může ovlivnit aktuální nálada pedagogického sboru, ale i nálada žáků ve třídě. Hovoří se o neustálém podporování. Pokud žáky podporujeme, dojdeme ke kladnému cíli. Většinu problémů poté řešíme s klidem a následným porozuměním. Čím klidnější klima, tím větší efektivnost v učení. Opakem ale může být nedůvěra, napjatá atmosféra a následná nechuť navštěvovat školní zařízení (Baščíková, 2015).

Umění naslouchat by pro dobré klima mělo být základem. Pokud budou mít žáci důvěru, rádi se svěří s problémy a učitel je může řešit. Také nezapomínejme na to, že žáci musí být aktivními prvky hodiny, proto je potřeba hodinu usměrňovat potřebám žáků (Pol, Rabušicová a Novotný, 2006).

Dobré klima může, dle Čapka (2014), zajistit sám učitel, a to pouze tím, že předpokládá dobré chování a hezké vztahy učitel vs. žák, žák vs. žák. Pokud je pedagogicky optimistický, třída bude též plná optimismu a pohody.

Termín školní klima nebyl dříve brán jako vědecký výraz. Klima třídy závisí na aktuálním stavu, nebo i na stavu, který se udál již v minulosti. Všimáme si hlavně toho, co se ve třídě či ve škole událo. Klima můžeme zjišťovat pomocí dotazníku (Mareš a Ježek, 2012).

5 KÁZEŇ

Slovo kázeň pod sebou skrývá mnoho myšlenek. Někteří mohou na kázeň nahlížet jako na vědomé dodržování určitých pravidel, jiní slovo kázeň chápou jako poučky, kterými je nutné se řídit (Bendl, 2011).

„*Obecně lze kázeň definovat jako vědomé dodržování zadaných norem.*“ (Bendl, 2011, s. 33). Dítě se dle autora ve škole řídí dvěma zákony. Jeden zákon je školní řád. Na některých školách jsou kromě školního řádu zavedená i třídní pravidla. Další zákon je spíše veden na bázi slovní, kdy učitel či jiný zaměstnanec školy udává předpis očekávaného chování. Se stále rostoucí společností se i náhled na kázeň podstatně mění. Již nejsou zcela uznávány klasické kvality, jež se považovaly dříve za žádoucí. V dnešní době si spíše zakládáme na tom, aby žáci uměli ukázat sebe sama bez učitelské pomoci – sebekázeň. Abychom předcházeli nekázi, je velice efektivní zapojit do výuky projektovou výuku, použít prvky dramatické výchovy, rozvíjet spolupráci mezi žáky, vést je ke kooperativě. Dlouhodobé šetření prokázalo, že v dnešní době se spíše uzpůsobuje škola dětem, nikoli dítě škole.

Pokud má učitel problém s autoritou, vytváří se tak prostor pro nekázeň. A jestliže vznikne ve třídě nekázeň, těžko pak učitel plní výchovně vzdělávací cíle. Je potřeba si uvědomit, že každý žák je jiný, a proto na každého platí něco jiného (Cangelosi, 1994).

Velký vliv na udržení kázně má podle Cangelosiho (1994) rodina, ze které dítě pochází. Každá rodina používá jiné vzorce výchovy, čemuž se pedagog nemůže divit. V praxi se můžeme setkat s rodiči, jež mají o své děti přehnanou péči, ale také s rodiči, kteří své děti silně zanedbávají. V dnešní době inkluze se může stát, že bude do běžné třídy zařazen žák se specifickými potřebami. I tyto děti mohou částečně narušit výuku a některý učitel to může brát jako nekázeň. Proto je potřeba sestavit individuální vzdělávací plán, který bude vyhovovat jak učitelskému sboru, tak hlavně dítěti.

Kázeň lze chápat různě. Jeden názor je ten, že žáci jsou při výuce potichu a plní veškeré pokyny učitele, povídání mezi žáky je přísně zakázáno. Tento typ kázně můžeme přirovnat k autoritativnímu přístupu vedení učitele. Dalším typem je ale demokratický přístup, kdy učitel věří v žákovi schopnosti a má pedagogický optimismus. Posledním typem může být liberální směr, kdy pedagog prakticky neplní funkci pedagoga, neřeší hodnocení, nekontroluje. Tudíž je jen na žácích, zda umí ovládat své chování a dokážou uznat, že je něco špatně (Horák, 2001).

Dle Bendla (2011) není prioritou, aby byl žák za každou cenu spořádaný. Důležité je, aby o otázkách morálky uměl přemýšlet, byl aktivní. To, že jsou žáci, vlastně nejen žáci, ale celkově lidé ukáznění, vede společnost k vysoké úspěšnosti, která se odráží jak ve škole, tak v práci, ale i v jiných složkách společnosti. Při formování kázně je velice důležité přihlížet na věk a individualitu jedince. Zohledňujeme i to, že malý rozsah nekázně je přijatelný. Měli bychom si uvědomit, že nekázeň se musí rozlišovat. Například z maličkostí nevyvozovat konečné katastrofické závěry.

Aby byla výuka efektivní, je zapotřebí, aby učitel nastavil laťku autority, bez ní nemá výuka smysl (Podlahová, 2002).

Bohužel se setkáváme s faktem, že pedagogy nejvíce trápí stále se zvyšující nekázeň společně se zvyšujícím se agresivním chováním. Skoro nelze nalézt návod, který by ucelil cestu k řešení. Každý učitel si řešení musí najít sám dle situace a dle individuality žáků. Důvod je hlavně ten, že pedagogové mají odlišné názory na nekázeň. Jednomu může vadit jedna věc, druhému druhá věc, při čemž první věc nevnímá druhý jako kázeňský prohřešek (Stará, 2009).

Pro zajištění kázně je nutné, aby měli žáci disciplínu, kterou si učitel musí jako prostředek výchovy zajistit. Je jasné, že začínající pedagog nemá při nástupu do pedagogického procesu vytvořené ověřené metody a strategie, které mu zaručeně kázeň zařídí. Takto nový pedagog se teprve novým zkušenostem učí. Mnoho učitelů, ať už začínajících či zkušenějších, používá osvědčené strategie. Tím je myšleno použití rozkazovacích vět (Chudý a Neumeister, 2014).

Bendl (2004) uvažuje nad tím, zda je vlastně vhodné převychovávat dítě dle učitelského obrazu. Opět se dostáváme k otázce, zda je učitel kompetentní, zda ví, co je správně a jak správná morálka má vypadat.

Čapek (2014) je názoru, že již studenti pedagogických fakult by měli absolvovat předměty, jež nabízí zkušební problémové situace, se kterými se mohou ve škole setkat a naučit se je řešit. Autor rozděluje autoritu učitele na formální a neformální. Formální je působení učitele obecně a neformální je ta, jak ji žáci přijímají. Autoritu je třeba vnímat celistvě, neměli bychom ji rozlišovat na formální a neformální.

6 NEKÁZEŇ

6.1 PROJEVY NEKÁZNĚ

Výzkumy dokázaly, že rostoucí nekázeň značí v našem školství velký problém. Čím více jde doba dopředu, tím se mění i forma kázeňských problémů. Často se do některých kázeňských problémů zapojují i prvky kriminality. Z historického hlediska se vývoj člověka nezměnil. Jediné, co se změnilo, je vzrůst techniky a vědy, a tím pádem i způsob chování člověka (Bendl, 2011).

Již Komenský byl názoru, že kázeň je velmi důležitá. Pokud není ve třídě kázeň, je zbytečné učit. I při menším vykřikování či jiném výchovném problému bychom měli dle Podkahové (2002) ihned nevhodnému chování zamezit. S neustále rozvíjející se dobou se mění jak kázeňské problémy, tak i jejich řešení. Často můžeme zaznamenat ignoraci učitele, vyrušování, aktivity, které nemají s vyučováním nic společného, pozdní příchody, pošklebování se učiteli, neslušné chování aj. Tyto výchovné problémy můžeme označit jako vnitřní, tedy přímo uvnitř třídy, nicméně se setkáváme i s kázeňskými problémy vnějšími, mimo třídu, kam patří i určité strkanice mezi žáky o přestávkách. Proto je nezbytné být v neustálém kontaktu se svými žáky a být pro ně ideál, který obdivují.

Co dříve bylo považováno za nekázeň, je prakticky dnes již opomenuto a nebráno jako kázeňský problém. Vzniklo tedy mnoho dalších nových variant, jako je například opisování skrze mobilní telefon. Vyjmenovat vše, co spadá pod termín nekázeň, není zcela měřitelné, a je tedy nemožné všechny tyto termíny vypsat. Co můžeme rozlišit, je to, zda jsou dané prohřešky mezi žáky, nebo mezi učitelem a žákem samým. Pod tím si lze představit například drzost, odmítání práce, zapominání domácích úkolů či vykřikování. Do výchovných problémů mezi žáky můžeme zařadit určité prvky šikany, vulgární slova, napadání spolužáka slovně či fyzicky apod. (Bendl, 2011).

Je výhodou, že v dnešní době má učitel spoustu volnosti ve volbě metod a strategií, které mu mohou určitým způsobem kázeň zajistit. Velkou roli v chování dítěte má sám učitel, který děti, dá se říct, formuje dle společenských norem (Jedlička, 2011).

Bendl (2011) uvádí, že mnohdy je velmi těžké určit, zda se jedná o kázeňský problém. Jako příklad uvádí text ze školního řádu, kdy žák by měl chodit do školy

upraven. Očekává se tedy, že žák bude do výuky chodit slušně oblečen, ale otázkou je, jaké měřítko brát pro slovo slušně? Říct si, co je v normě a co už je přespříliš. Každý pedagog může mít na danou věc odlišný názor.

Podlahová (2002) radí, že pokud spatříme ve třídě nekázeň, je třeba hledat příčiny, proč právě ona nekázeň začala. Hlavními prostředky pro udržení kázně je napomenutí, oční kontakty s dětmi, vhodně zvolené otázky. Za některých okolností fungují na nekázeň tresty, avšak měli bychom se vyvarovat trestům, jako je přidávání školní práce. Také bychom se měli vyhnout trestu typu neúčasti na akcích školy. Velký vliv na udržení kázně má pochvala, která ve vyučovacím procesu opravdu nemůže chybět. Pokud ale nekázeň převyšuje normu, musí se již učitel obrátit na vyšší moc. Tím jsou myšleny různé důtky, ať už třídního učitele či ředitele školy, nebo různé napomenutí.

Děti mladšího školního věku jsou dle Julla (2015) ještě nevyvinuté, a proto potřebují, aby je pedagog rozvíjel a naučil sociálnímu chování. Autor přirovnává dítě ke zvířeti, které má asociální chování, a tudíž dospělí musí tyto děti sociálně formovat. Používáme pro to různé metody. Ve výchově je velmi důležitá důslednost a jednotnost.

Nekázeň ale nemusí být nutně negativní. Pokud chce žák vyjádřit svůj vlastní názor a nesouhlasí s názorem učitele, nemusí to hned znamenat, že je drzý nebo že vyrušuje, nýbrž že chce pouze konstatovat fakta. I když se setkáváme bohužel s tím, že mnoho pedagogů právě vyjadřování vlastních názorů žáka nemá rádo. Učitelé jsou neradi poučováni, neboť si myslí, že mají pravdu pouze oni. Právě proto bychom měli tento mýtus vyvrátit a měli bychom žáky vést k tomu, aby se svobodně a zodpovědně vyjadřovali. Čili i drobné prvky nekázně mohou mít pozitivní vliv (Bendl, 2011).

6.2 PŘÍČINY NEKÁZNĚ

Nekázeň doprovází mnoho aspektů, které ji následují. Jsou to aspekty vnitřní a vnější nebo situační. Nejde říci, že kázeňské problémy vznikají pouze z jedné jediné příčiny. Faktory se vzájemně ovlivňují a podmiňují. Nekázeň řešíme tím, že zohledňujeme příčiny a s nimi spojené i chování daného žáka, dle toho se rozhodujeme. Pro začátek je nejdůležitější zjistit příčiny, proč, poté hledat způsob řešení. Aby učitel dokázal nekázeň nějak řešit, je nezbytně nutné, aby svou třídu dobře

znal, znal jednotlivé žáky a jejich chování a reagování na určité situace. Většina učitelů bere nekázeň pouze jako negativní vyjádření svých svěřenců a vůbec nezohledňuje to, že by to vlastně mohlo být jinak. Nekázeň si většinou berou příliš osobně. Proto je vždy opravdu moc důležité najít důvod nevhodného chování, může za tím totiž stát úplně něco jiného (Bendl, 2011).

Čapek (2014) je názoru, že nekázeň vzniká určitým nedostatkem. Žákům něco chybí, a proto se vytváří prostor pro určité výchovné problémy. Pro udržení kázně je nutné zajistit dobré školní klima. Aby učitel zařídil pozitivní klima třídy, měla by být výuka pestrá, zajímavá, vztahy ve třídě klidné a měla by fungovat vzájemná důvěra. Vznik nekázně úzce souvisí s hodnocením. Žáci jsou velmi citliví na spravedlnost. Zohledňujeme i další aspekty, které kázeň narušují. Je to například rodinné prostředí a výchova v něm. Pokud učitel chce upozornit rodiče na výchovný problém u žáka, neměl by zapomínat na vstřícnou a slušnou mluvu. Určitě není vhodné na rodiče chrlit samé nedostatky. Dialog by měl být diplomatický a na úrovni. Je dobré, aby si učitel nasměroval rodiče na svoji stranu a fungovali jako společná jednotka ve výchově. Někteří učitelé vedou výuku příliš stereotypně, žáky nic neaktivizuje, a proto se nemůžeme divit, že žáci začnou vyrušovat. Zejména začínající učitelé mají problém s kázní a autoritou. Autor je názoru, že studenti po ukončení studia nejsou na praxi připraveni. Budťo mají příliš velké nároky a jsou přísní, nebo se naopak chtějí žákům se vším zavděčit. Učitelská profese je velmi náročná na psychiku a málokterý člověk to zvládne.

Příčiny nekázně mohou být dány i poruchami učení či poruchami chování. Učitel musí brát každé dítě individuálně. Stanovení pravidel, které musí žáci dodržovat, je na místě. Na vznik nekázně se podílí i aktuální stav žáků, kam můžeme zařadit únavu. Žák je přetěžován náročnou látkou a už nemá sílu ji vstřebat, protože je unavený (Čapek, 2014).

Bendl (2011) uvádí, že vnější chování žáka se odráží z jeho mentální hygieny. Tudiž můžeme hledat počátek problémů například ve špatném rodinném prostředí nebo je způsobený nějakou frustrací či deprivací. Velký vliv na chování dítěte může mít i klima třídy, nemoc, špatné vztahy s ostatními, citové napětí nebo v neposlední řadě špatné složení skupiny. Učitel by to vše měl brát v úvahu a k žákovi tak i přistupovat. Pokud takto neučiní, jedná se o tzv. selhání učitele, který je profesně nezpůsobilý.

„Nejen prostředí dělá člověka, ale také člověk dělá prostředí.“ (Tomášek, 1992, in Bendl, 2011, s. 118).

Bohužel není jednoduché přímo sepsat jednotlivé příčiny nekázně. Jedná se o řadu faktorů, které se vzájemně ovlivňují. Je třeba vědět, proč se děti špatného chování dopouštějí, jaký je jejich záměr a přesvědčení. Velmi zajímavá je tabulka nesprávného chování od Pascha, Gardnera a Langerové, v níž autoři popisují čtyři kategorie nekázně, a to z pozice chování žáka, přesvědčení žáka, reakce učitele, typu chování dítěte a v neposlední řadě způsobu řešení problému. Uvedeme si příklad, kdy žák při hodině vyrušuje. Učitel ho napomene, aby už své špatné chování neopakoval. Žák může pokračovat a učitel si může myslet, že žákovi je zcela jedno, co učitel říká. Dítě si mezitím připadá velmi důležitě a učitel to může brát jako silnou provokaci. Pedagog by určitě neměl jít do konfrontace, měl by do určité míry nechat žákovi prostor. Spíše by se měl zamyslet nad tím, jak atraktivně využít hodinu, aby žáky bavila a nevznikl prostor na nevhodné chování (Bendl, 2011).

Jak je již výše zmíněno, sám učitel může být podle Bendla (2011) aktérem pro vznik kázeňských problémů. Stává se to u pedagogů, kteří vedou svoji výuku nezajímavě, neřeší problémy ihned, vyhýbají se konfliktům, dávají špatný příklad žákům - pozdní příchody do hodin. Důvodem nekázně však nemusí být striktně tyto vnější podmínky, patří sem i podmínky vnitřní, a to například činnost nervové soustavy. Žákům mimo jiné chybí i určitá prevence pro neagresivní vystupování. Projevy nevhodného chování u žáků mohou vypadat stejně, nicméně mohou se lišit příčiny. Proto je třeba individuální přístup k řešení daného problému.

Stará (2009) se v určitých názorech shoduje s Bendlem (2011), kdy učitel může být viníkem nekázně. Důležité je naučit se určitému problému předcházet. Jeden učitel může vést hodinu nezajímavě – vznikají problémy, druhý může žáky naopak silně přepínat – žáci jsou unaveni, nezvládají výuku, opět vznikají problémy. Učitel je nesmí přehlížet, jinak se budou tvořit dál a ve větším množství.

Jistě také závisí na sociokulturních podmínkách, jako je výchova. Pokud je výchova špatná, je zcela jasné, že se špatné chování odrazí i ve škole. V dnešní moderní rodině mají totiž rodiče problém stanovit si jasná pravidla a dodržovat je. Ve většině případů rodina povoluje a nechce nic řešit. Avšak rodina není zcela jediným zdrojem, který ovlivňuje chování dítěte, patří sem i prostředí, ve kterém se žák ocitá. Výchovné

problémy mohou být různé, a proto je třeba zvolit individuální přístup. Zohledňujeme i mnoho dalších faktorů, jako je třeba momentální stav žáka, jeho nálada, osobní problémy, jeho charakter. Každý žák zkrátka reaguje jinak, proto je opravdu nezbytně nutné žáky znát a znát příčiny. Dá se říci, že učitel využívá metodu pokus/omyl, kdy na bázi dané metody zkoumá to, čím je žák ovlivněn a čím je zapříčiněno jeho chování (Bendl, 2011).

Dítě se narodí čisté, formuje se až díky rodině a jejímu působení. Někteří rodiče si bohužel neuvědomují, že svým nevhodným působením kazí „čistý list papíru“ (Cloud a Townsend, 1999).

Stále se vyvíjející doba s sebou nese i zapomenutí určitých slušných pravidel společnosti, které byly dříve brány jako normální a byly běžně užívány. Dnes jsou opomenuty a spíše brány jako projev slabosti (Bendl, 2011).

6.3 DIAGNOSTIKA NEKÁZNĚ

Abychom mohli výchovné problémy řešit, je třeba je nejprve vypátrat, protože některé nemusí být ihned spatřitelné pouhým okem. Přítomnost učitele nejen v hodinách, ale i o přestávkách, je dokonce nutná. Příkladem může být šikana. Tím, že s žáky budeme trávit většinu času, můžeme předejít tomu, že tak zvaní agresorovi pomocníci upozorní agresora, aby přerušil nevhodné chování na svém spolužákovi. Většina šikanovaných má problém o dané věci mluvit, tudíž je jen na učiteli, zda to včas zarazí. Existují různé metody, které nám napomáhají zjistit nekázeň včas. Bendl (2011) jich ve své publikaci uvádí hned několik:

- **Pozorování** - díky pozorování můžeme ledacos odhalit. Co považujeme jako úspěšný start k zahájení pozorování je stanovený cíl – to co chceme sledovat. Následně je vhodné si vést podrobné výpisky z pozorování. Nakonec uděláme analýzu a vyhodnotíme. Diagnostikovat můžeme jednotlivé žáky, ale i celou třídu či školu.
- **Škálování** je jedna z ratingových metod. Používáme zde stupnice. Můžeme proti sobě stavět dva protipóly, kdy žáci mají za úkol zaškrtnout na škále čísel to číslo, které se nejvíce blíží pravdě.
- **Dotazník** je pro Bendlu (2011) nejčastější metodou pro diagnostiku

nekázně. Obsahuje spoustu výhod, jako je včasné zjištění mnoha informací za poměrně krátkou dobu. Dotazník se skládá z otázek otevřených, polozavřených a uzavřených.

- **Analýza školní dokumentace** - lze sem zařadit veškerý vnitřní chod školy, od organizace po školní řád. Autor uvádí výčet diagnostických prostředků, jak zjistit nekázeň u dětí. Patří sem například žákovské knížky či katalogové listy žáků.
- **Projektivní techniky** - projektivní metody jsou zaměřené na vlastní zkoumání, kde se mohou odrazit mimo jiné i postoje žáka. Sem můžeme zařadit test nedokončených vět, kdy žák má za úkol dopsat k větě první myšlenku, která ho zrovna napadne. Také může jít o asociační experiment, kdy žák poslouchá slova, ke kterým asociačně vymýšlí další slova. Patří sem dále sluníčkový diagram, autorkou je Pavla Polechová. Do jádra Slunce se napíše určitá věta, děti do paprsků píší slova dle jejich uvážení.
- **Rozhovor** - většinou mezi dvěma lidmi a probíhá prostřednictvím slovní komunikace. Zpracování rozhovoru je o mnoho těžší než dotazník. Rozlišujeme rozhovor strukturovaný a nestrukturovaný, kdy strukturovaný se drží pevného znění otázek, kdežto nestrukturovaný umožňuje tazateli položit doplňující otázky týkající se tématu (Bendl, 2011).

6.4 JAK PŘEDCHÁZET NEKÁZNI

Za jednu z důležitých zásad považujeme jednotné působení na žáky. Proto se také občas stává, že učitelé hodnotí nekázeň pokaždé stejným stylem. Vidí v tom smysl pro spravedlnost. Některé školní řády již vymezují určité tresty, které se používají, pokud dojde k porušení školních pravidel. To se ale bohužel neosvědčilo jako nejlepší způsob řešení problému. Spíše bychom měli zastávat individuální přístup. Důležité ale je žákům vysvětlit, proč právě ten samý kázeňský přestupek hodnotíme jinak. Je třeba vést rozhovor o tom, že každý jsme originální, každý pocházíme z jiné rodiny, a proto musí mít každý individuální hodnocení. Mnohem efektivnější je hodnotit na bázi dřívějších a

nynějších výsledků u jednoho žáka. Pokud budeme srovnávat žáky mezi sebou, může dojít i k naučenému pesimismu. Každý učitel by měl mít v sobě vybudován pedagogický optimismus. I často zlobivý žák má nárok na nápravu. Abychom předcházeli nekázní, je důležité si jasně stanovit pravidla a striktně se jich držet. Velmi důležitá je i zřetelnost při jejich vysvětlování. Učitel musí mluvit jasně, aby žáci sdělení pochopili. Musí působit taktem upřímnosti, což je velmi efektivní pro navození pozitivních třídních vztahů. Škola, jakožto systém pedagogických pracovníků, by měla spolupracovat a kooperovat dohromady. Důležitá je jednotnost názorů, názory na výchovu a vzdělání různých učitelů by měly být stejné. Dodržování zásady přiměřenosti je dalším základem pro úspěšné učení, kdy musíme zohledňovat věk a individuální zvláštnosti (Bendl, 2011).

Pokud bude výuka zajímavá a pro děti zábavná, nemusíme se obávat případné nekázně. Důležitá je akčnost a pestrost. Nicméně nesmíme opomínat pravidla, které musíme i přesto dodržovat (Carter, 2014).

Mnoho autorů se domnívá, že funkčnost kázně spočívá v učitelově přirozené autoritě. Je zcela na učiteli, jakým způsobem bude výuka fungovat a zda si kázeň dokáže udržet. Autorita ale musí být „zdravá“. Nesmí ji učitel využívat. Je potřeba, aby učitel a žáci spolupracovali a vzájemně se tolerovali. Pokud má pedagog pozitivní očekávání, je zřejmé, že žáci dosáhnou mnohem lepších výsledků. Je jim potřeba ukázat, jak se správně chovat, jak modelovat své chování tak, aby bylo správné. Pokud se žákům chování učitele líbí, stane se pro ně vzorem. Jako vhodný způsob řešení nekázně je modelování krizové situace, kde žáci zkouší určité strategie chování. Poté je vhodné, aby se udělala společná diskuze, kde se vše probere a zhodnotí. Pro udržení kázně je zapotřebí neustále povzbuzovat a pozitivně, a to za každé situace (Horák, 2001).

Co ale nesmí pedagog přehánět, je přílišné používání odměn a trestů. Pokud používáme mnoho odměn u dítěte, které je na odměny zvyklé, může se stát, že se cíl mine účinku. Naopak nadměrné užívání trestů vzbuzuje negativismus a vzniká tzv. naučený pesimismus. Zásad pro vytvoření nejlepšího učitele je mnoho. Můžeme sem zahrnout zásadu úcty, důslednosti, zásadu výchovy kolektivem, ve které se pojednává o tom, jak silně může na osobnost působit prostředí, ve kterém se ocitá (Bendl, 2011).

Předcházet nekázní lze, dle Chudého a Neimeistera (2014), díky společné interakci

mezi učitelem a žákem.

Učitel může kázeňské problémy řešit dvěma způsoby - buď ignorací, nebo nalezením schůdného řešení. K tomu je potřeba důkladné uvažování a zohledňování určitých aspektů. Za vysoce důležité je považováno jasné stanovení a dodržování pravidel, vysvětlit žákům, co obnáší jejich špatné chování. Další věc je působení osobnosti učitele. Pokud se objeví i sebemenší známka nekázně, je nutný okamžitý zákrok. Kooperace i spolupráce s problémovými žáky je žádoucí, žák i učitel si musí určit dohody, které povedou k důvěře, a tím pádem i k lepšímu chování daného problémového žáka. Pokud si nevíme rady, jak vyřešit nějaký kázeňský problém, je třeba se obrátit na určité odborné pracoviště (Bendl, 2011).

Nekázeň je v dnešní době velmi častým tématem, neboť se s ní učitelé dnes a denně setkávají. Neustálé přemýšlení nad strategiemi a způsobem řešení může učitele vést k tomu, že mnoho z nich opouští svou pedagogickou profesi a uchylují se dle Bendla (2011) zcela jiným směrem. Autor ve své knize popisuje řadu životních příběhů z pedagogického povolání. Příkladem je zkušenost, že pokud učitel opravdu chce, dokáže kázeňské problémy řešit a po důsledném řešení si navíc získá i autoritu u svých žáků. Hlavním způsobem řešení je být dobrým partnerem v komunikaci a nedostat se k pedagogickému pesimismu. Vzdělávat a vychovávat děti je běh na dlouhou trať. Mezi kompetence učitele patří tedy nutná důslednost, vytrvalost a vyrovnanost. Teoretici se domnívají, že pokud se budeme neustále snažit žáky měnit k lepšímu, může dojít k tomu, že se mineme účinku. Pokud nahlédneme do historie, tak již Platon uvažoval o individualitě jednotlivých žáků a individuálním přístupu k nim. Jiní teoretici, jako například Rousseau, byli názoru, že dítě se bez výchovy neobejde.

Abychom předcházeli nekázní, je nezbytné vytvořit nejen ve třídě, ale i ve škole pozitivní klima. Učitel musí být systematický a pořádný, tudíž je nutná pravidelná kontrola. Jako další kompetence důsledného učitele je srozumitelnost a schopnost vhodně volit otázky a celkově schopnost správně komunikovat. Žák by měl být při hodině aktivním prvkem, aby nevznikl prostor pro nekázeň. Pokud cítíme, že žák potřebuje pomoc, pomůžeme mu, avšak nesmíme zapomenout na ostatní žáky. Neustále je musíme podporovat, věřit jim. Měli bychom si uvědomit, že křikem a rámušem nic nevyřešíme. Musíme se naučit akceptovat názory druhých. Nejedná se o drzost ze strany žáků, nýbrž o vyjádření vlastních názorů. Pokud možno, tak neměnit

zasedací pořádek. Měníme ho pouze v extrémních případech (Podlahová, 2002).

Když budeme dětem naslouchat, zamezíme tak případným problémům. Je vhodné, aby žáci byli učitelovi partnery (Pol, Rabušicová, Novotný a kol., 2006).

Kapitola by šla shrnout tím, co udává server Jablko. Pokud bude žák zaměstnaný prací natolik a bude ho práce hlavně bavit, nevznikne prostor pro nekázeň (Jablko.cz).

7 KÁZEŇSKÉ PROBLÉMY NA 1. STUPNI ZŠ

Mnoho učitelů se po vykročení do praxe setkává s dennodenními kázeňskými problémy, i přestože mají perfektně vypracovanou přípravu na hodinu. Často stačí jen malé vyrušování a hned je celý průběh hodiny narušen. Pokud učitel zjišťuje, že se to děje již dlouhodobě, sám sebe se ptá, zda jeho kariéra učitele má vůbec smysl. Mnoho učitelů stojí o názory ostatních učitelů na řešení kázeňských problémů. Leckdy by jim to urychlilo řešení. Mezi nejčastější kázeňské problémy patří vyrušování, neposlušnost a odmítání práce. S těmito složkami nekázně se setkáváme skoro každý den. Může se stát, že se i sám učitel stane příčinou pro vznik kázeňských problémů. Je důležité, aby své chování učitel reguloval a dokázal těmto problémům předcházet (Ondráček, 2001).

„Určitou možnost orientace v chování žáků při výuce nabízí kritérium použité A. Adlerem k rozlišení dvou základních skupin k tzv. „obtížně vychovatelných“ dětí (Ondráček, 2001, s. 47).

Tyto dva typy Adler rozlišil na skupinu pasivně rušivé, kde můžeme nalézt skupinu dětí, které většinou nechtějí spolupracovat pouze z čisté lenosti, potom také děti, které jsou nesamostatné a závislé na dalších lidech. Jako další typ obtížně vychovatelných dětí je skupina aktivně rušivá, kde se můžeme setkat s žáky, kteří jsou vznětliví, zlí a mohou i krást. Nemůžeme však říci, že pokud dítě jednou zazlobí, jedná se hned o dítě pasivně či aktivně rušivé. Jedná se o dlouhodobý proces (Ondráček, 2001).

Příčiny kázeňských problémů mohou vznikat v rodině. Autor Doherty (2006) používá ve své knize mnoho příkladů, jakým způsobem žijí různé rodiny s dětmi. Příkladem je telefonát: otec hovoří se svým synem a vnuk začne opodál plakat. Syn okamžitě položí telefon s tím, že vnuk nemá rád, když si ho někdo nevšímá. Už z tohoto příkladu si lze všimnout toho, že rodiče se neustále snaží ustupovat svým dětem, aby jim nenarušili osobnost. Dá se říci, že rodiče jsou svými dětmi využíváni a musí plnit vše tak, jak si jejich potomek přeje. Rodič poté zajisté ztrácí svoji autoritu.

Ondráček (2001) zahrnuje mezi formy nekázně například i vynucování pozornosti. Pokud na ně učitel reaguje, žák si splnil dle autora svůj cíl, získal jeho pozornost.

Následující text pojednává o dělení výchovných problémů, se kterými se dle Ondráčka (2001) učitelé ve své praxi setkávají. Velmi zajímavé je, že autor zahrnuje do

projevů nekázně i nejistotu, obavy, strach, a dokonce i nadané dítě. Což bych osobně spíše zařadila do příčin nekázně než do projevů. Nicméně jsem je pod kázeňské problémy, stejně jako autor, uvedla.

7.1 NEURÓZY

Mezi prvky nekázně patří neurózy, které mohou vést žáka k nespolupráci s učitelem. Avšak pokud se jedná opravdu o psychickou neurózu, musí učitel kooperovat se specialistou a rodinou. S těmito dětmi většinou pracuje dětský psychiatr, který má za úkol zjistit, proč daná neuróza vznikla. Učitel se povětšinou setkává pouze s náznaky neurotického chování. Výhodou je, že se s takovými neurózami dá něco dělat. Jedná se například o kousání nehtů, bolesti hlavy, zakoktávání se, neustálý kontakt s vlasy, dále také časté smrkání, kašláním či nechutí k jídlu. Takto začínající neurózy může způsobit dlouhodobá nemoc, nepokoje v rodině, nízké sebehodnocení, nešťastná příhoda či smrt blízké osoby. Poté záleží, jak silná osobnost žák je. Učitel musí včas neurózu rozpoznat a zajímat se o aktuální stav dítěte. Velmi důležitá je podpora dítěte ze strany učitele a velmi citlivý individuální přístup. Za žádnou cenu by učitel neměl na dané neurotické chování nějakým způsobem poukazovat. Trest je zde opravdu nežádoucí způsob řešení. Učitel by měl zajistit klidné a pokud možno příjemné prostředí, ve kterém mění činnosti a zajišťuje žákům pohyb (Ondráček, 2001).

7.2 NEKLID

Jako další kázeňský problém, který může ve třídě nastat, je neklid. Pod termínem neklid si můžeme představit neustálé „štrachání“ v tašce, časté přerovnávaním věcí, oblékání a svlékání, pokřikování na učitele bez zvednuté ruky. Tímto vším se narušuje chod hodiny. S těmito problémy se často setkáváme u žáků, kteří mají poruchu pozornosti nebo mají impulzivní chování. S neklidem souvisí i často nedodělaná práce, problémy s jemnou i hrubou motorikou, vady řeči, časté výkyvy nálad, pocity méněcennosti, odkládání povinností či problémy s pamětí. Ostatní členové skupiny na tyto děti reagují spíše negativně a odmítavě, což může způsobit neklidnému dítěti různé nevolnosti. Příčinou neklidného dítěte je, že může mít oslabenou nervovou

soustavu nebo má rodinné problémy. Pokud učitel delší dobu pozoruje neklidné chování u žáka, je třeba vše řešit s rodiči a hledat příčiny (Ondráček, 2001).

Do neklidu lze zahrnout pro učitele již známé napovídání. Tato forma nekázně může vzniknout hlavně proto, že si žák chce zlepšit výkon a vyžaduje se nápovědy od svého souseda. Sousedovi je daného kamaráda líto, a proto se snaží mu pomoci (Čapek, 2014).

Čapek (2014) ve své publikaci zmiňuje i další formy neklidu, a to různé žertíky, které by učitel měl v rozumném množství brát.

7.3 NEPOZORNOST, NEPOŘÁDNOST

Podle Ondráčka (2001) se většinou jedná o žáky, kteří neustále něco zapomínají či nedávají při hodině pozor. Často zapomínají domácí úkoly, zapomínají vyučovací potřeby, které jsou k výuce nutné (guma, pero, pravítko). Mluvíme-li o mladším školním věku, můžeme říci, že nepozornost a nepořádnost vzniká nedostatečnou připraveností žáka na systém a pořádek. Učitel by měl být trpělivý, dbát na pravidlech a po pár měsících by se vše mělo srovnat do normy. Pokud budeme mluvit o starších dětech, může být příčina nepořádnosti z domova. Jeden z případů je, že rodiče nejsou schopni zajistit žákovi potřebné pomůcky, jako jsou učebnice, sešity apod. z čistě finančních důvodů. Dalším případem může být naopak přehnaná péče rodičů, kdy děti začnou díky jejich přehnané péči rezignovat. Co se týče nepozornosti, musíme zohledňovat žákův aktuální psychický stav, který může působit jak pozitivně, tak i bohužel negativně. Lze sem zařadit žáky, kteří mají poruchu pozornosti nebo určité problémové chování.

7.4 NEJISTOTA, OBAVY, STRACH

Tyto prvky nekázně jsou zcela přirozené i u dospělého člověka. Proto je třeba pocit strachu brát jako přirozený a určitě za něj netrestat. Když dojdou strach a obavy do fáze, kdy žák není schopen aktivně se na výuce podílet, je zapotřebí vše řešit s rodiči, hledat příčiny a následnou pomoc. Žáci se zvýšenými obavami a pocitem strachu jsou většinou introverti, jsou vysoce přecitlivělí a nevyhledávají kontakt s okolím. Původ vysoké přecitlivosti může pocházet z rodiny, kdy sami rodiče jsou přecitlivělí. Poznáme to i po stránce somatické, kdy strach doprovází třes, nevolnosti a

některé neurotické projevy. Učitel musí svým individuálním přístupem dopřát dítěti dostatek času pro vlastní seberealizaci. Nesmí se na děti tlačit a lpět na rychlé a přesné odpovědi. Bohužel se stává, že sám učitel je vzbuzovatel strachu. Žák má následně strach ze špatného klasifikování a může se škole začít vyhýbat (Ondráček, 2001).

7.5 LENOST, NESPOLUPRÁCE, STRANĚNÍ SE POVINNOSTEM

Lenivý žák se projevuje tím, že sice jednou za čas přinese dobře zpracovaný domácí úkol, napíše dobře písemku, při zkoušení podá i celkem slušný výkon, nicméně se to stává zřídka a není to pravidlem. Žák je v podstatě chytrý, ale je bohužel líný, proto je jeho prospěch často podprůměrný. U mladšího školního věku to není cíl, ale návyk (Ondráček, 2001).

Někdy se může žák stranit zkrátka jenom proto, že je stydlivý. Proto bychom neměli lpět na tom, aby se ústně vyjadřovalo. Můžeme použít i jiné metody než ty verbální. Příkladem je malba či kreslení, kde se dítě může vyjádřit (Reitmayerová a Broumová, 2007).

Pokud chceme, aby dítě nebylo lenivé, je pro něj potřeba zařídit atraktivní práci, která vzbudí samotný zájem (Brunecký, 1959).

7.6 AGRESIVNÍ A NÁSILNÉ CHOVÁNÍ

Na každý prvek, z již výše uvedených, musí učitel reagovat. Agresivní chování můžeme zaregistrovat jak k ostatním, tak k sobě samému. Agresivita se projevuje verbálně (sprostá mluva mířená na druhé, pomlouvání druhých, provokativní mluva), nebo také v horším případě fyzicky, kdy útočník napadá oběť. V těchto případech se opravdu jedná o dost závažné skutky, které je nutno řešit s odbornými orgány. Násilné chování je často vrozená dispozice. Dítě se s ním už narodí a poznáme jej v jeho temperamentu. Je také možné, že žákovi se dané agresivní chování zalíbí u jeho ideálu a začne takové chování napodobovat. Neuspokojené potřeby také dělají své (Ondráček, 2001).

West (2004) míní, že pokud malé dítě kope či určitým stylem fyzicky napadá druhého, jedná se zkrátka o to, že si chce něco vydobýt. Což ale nesmíme tolerovat a musíme naučit dítě, aby místo fyzického napadání vše slušně vysvětlilo. Autor doporučuje, aby toto dítě při svém záchvatu agrese mělo svůj koutek, kde se může

uklidnit.

Čapek (2014) považuje za nutnost zjistit příčinu, proč je daný žák agresivní. Příkladem může být rvačka dvou dětí. Většina učitelů vyřeší problém na místě bez znalosti příčin. Dá poznámku do žákovské knížky a myslí si, že je problém vyřešen. Správný pedagog si klade za cíl zjistit důvod, proč ona situace nastala. Abychom předcházeli alespoň z části agresí, je potřeba opět motivovat a povzbuzovat.

Můžeme sem zařadit i jisté poruchy chování. Porucha chování je jistá odlišnost od chování běžného a je vyvolaná určitou objektivní okolností. Tyto poruchy jsou vždy úzce spjaty s dalším problémem. Jedná se o narušení vztahu k sobě samému, k druhým či k věcem. Abychom tomuto chování předcházeli, musíme mezi takto poruchovým dítětem navodit důvěrný a přátelský vztah, abychom o problému dokázali společně komunikovat (Mousová, 2005).

7.7 LHANÍ

Ondráček (2001) zmiňuje, že zvláště v mladším školním věku se objevuje lhaní. Učitel nesmí mít dítěti za zlé, pokud se jeho lhaní týká vlastní fantazie, tzv. fantazijní lhaní. Postupem času, když dítě roste, si začíná pomalu uvědomovat svět reálný a s ním souvisejí i reálné lži. Často se učitelé setkávají s přehnanými příběhy, které mohou obsahovat i prvky výmyslů. Učitel nemusí za každou cenu žákovi dokazovat, že lže. Pokud se tedy nejedná o lež, co by ublížila druhým či sobě samému. V tom případě je nutné lež nepřehlížet, ale řešit. Většina lží má původ ve strachu z neúspěchu či z trestu.

Mezi pravdou a lží můžeme vysledovat patrný rozdíl. Příkladem může být to, že žák si stojí za svým určitým smyšleným názorem, který považuje za reálný, i když my víme, že je nepravdivý. Nicméně dítě nám nelže, jen si myslí, že realita je jiná, než si my učitelé myslíme. Každý člověk alespoň jednou zalhal a se lžemi se prakticky setkáváme po celý život. Někdy může lež znamenat i vlastní ochranu před něčím negativním. U některých lidí se lež pozná na první pohled, stačí pozorovat somatické změny. U dětí mladšího školního věku je mnoho důvodů, proč lžou. Jeden z nich může být strach z neúspěchu, nebo také vynucení si pozornosti díky smyšlenému příběhu (Beníšková, 2010).

7.8 KRÁDEŽ

Pokud se krádež stane ve třídě, většinou se to učitel dozví. Je třeba situaci ihned řešit a vymyslet strategii šetření. Takovou situaci můžeme přirovnat k policejnímu vyšetřování, kdy nás jako první zajímá, co se ztratilo a zda se tato událost zakládá na pravdě. Aby se učitel společně se žáky dopátral ztracené věci, musí spolu vzájemně spolupracovat. Nicméně je třeba, aby učitel neustále upozorňoval na to, že krádež je věc špatná a že pokud zloděj ukradenou věc vrátí, nebude třeba vyvozovat závažné důsledky (Čapek, 2014).

Krádež, stejně jako agresivní chování, jak uvádí Ondráček (2001), nelze přejít. Vždy musí být nějakým způsobem potrestána. Jakékoli odcizení cizího předmětu narušuje důvěru a celkově i třídní klima. Vznik krádeže může být dán sociální či mentální nevyzrálostí, kdy žák má problém se sebeovládáním. Také velmi záleží na tom, ve které sociální skupině se daný žák nachází. Pokud se nachází ve skupině, která krade a je pro žáka vzorem, je pravděpodobné, že bude krást i on sám. Může se mimo jiné jednat i o nemoc kleptomanie, kdy má daný jedinec neskutečnou touhu po něčem, a proto danou věc odcizí. Jako nejzávažnější případ krádeže bereme krádež, která je dopředu promyšlená a má za cíl přizívit se na druhém.

Pokud se jedná, dle Westa (2004), o raný mladší školní věk, děti v tomto období nemají zatím tendenci nutně vlastnit něco, co má druhý kamarád. Okolo desátého roku se ale vše mění. Dítě se už dívá i na okolní dění a může krást z důvodu, že se chce někomu zavděčit nebo nutně touží po tom, co má druhý. Je tedy nutné, aby učitel v každém případě zasáhl a učil děti mravním hodnotám.

7.9 ZÁŠKOLÁCTVÍ

Čapek (2014) vidí příčinu záškoláctví v tom, že žák má z něčeho strach, a proto se záměrně nezúčastňuje výuky. Strach může mít mnoho faktorů. Může se jednat o strach ze spolužáků (viz šikana), strach z učitele a jeho negativního hodnocení či vzdor vůči ambiciózním rodičům.

Charakteristika záškoláka je, že se vědomě nezúčastňuje výuky. Důvod není nemoc či rodinné důvody, ale fakt, že se straní škole. Někdy může být záškoláctví pro učitele pozitivní, zvláště když chybí právě ten „zlobivec“, který mu výuku narušuje. Nicméně záškoláctví se za každou cenu musí řešit. Žáci, kteří chodí za školu, mají

většinou z výuky či spolužáků strach, proto si myslí, že jediným schůdným řešením je vyhnout se hodině. Problém může být i v rodinách ambiciózních rodičů, kteří požadují velmi vysoké nároky, které žák nemůže zvládnout. Nebezpečné jsou i komentáře ze strany učitele typu: „Celkem to ujde, ale příště se zlepší!“ Pokud tato slova žák uslyší, může dojít k bezmocnosti a demotivaci. Velký vliv na školní docházku má i parta, ve které daný záškolák je. Pokud záškoláctví parta hodnotí jako kladnou a normální věc, je běžné, že žák začne chodit za školu také. Pro žáka je totiž důležitá jeho image v partě a chce zapadnout. Záškoláctví doprovází lži, podvádění a různé záminky (Ondráček, 2001).

7.10 NADANÝ ŽÁK VE VÝUCE

Když se vysloví nadaný žák ve výuce, asociativně si můžeme myslet, že to přece nemá nic společného s nekázní. Myslíme si, že se jedná především o příčinu, proč nám žák narušuje chod výuky. V tomto případě se učitelé setkávají nejčastěji s vyrušováním, které se způsobeno například tím, že se žák ve výuce nudí a výuka pro něj není zdaleka tak atraktivní. Opět je důležitý individuální přístup. Cílem každého učitele by mělo být, aby žáka rozvíjel ve všech směrech a nebránil mu v jeho zdokonalování. Proto je potřeba zajistit dítěti mnoho dalších alternativ, které zabrání tomu, aby se ve třídě nudil. Abychom ale rozeznali, zda se opravdu jedná o nadaného žáka, je zapotřebí vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny. Nicméně sám učitel by měl poznat, zda je žák nadaný, či ne. Určitě je základem i komunikace s rodiči o chování nadaného dítěte (Ondráček, 2001).

To, že je žák nadaný, neznamená, že si ve všem poradí sám. Učitel musí být pro dítě samozřejmě oporou jako pro ostatní žáky. Nadaného žáka proto neustále rozvíjíme, ale zároveň kontrolujeme, zda na dané zvyšování nároků stačí (Kalhous a Obst, 2001).

7.11 ŠIKANA

Šikana je dle Čapka (2014) nejhorším kázeňským problémem, který se může na škole vyskytnout. Pod šikanou si lze představit takové chování, kdy se žák pokouší záměrně ublížit druhému. Šikanovaní mohou být outsideři třídy, děti z neúplných rodin, děti, které jsou nějakým způsobem odlišné, šedé myšky či neoblíbené děti.

Šikana většinou začíná slovními narážkami, zesměšňováním, nechotou pracovat s daným žákem ve skupině apod. Už těmto počátkům šikany by měl učitel věnovat zvýšenou pozornost. Pokud včas pedagog nezasáhne, šikana může přitvrzovat a může následovat i fyzické napadání. Abychom předcházeli šikaně, je zapotřebí přirozená autorita učitele a podpora žáků, jež jsem zmiňovala výše (outsideri apod.). Každý učitel by měl ve své třídě dosáhnout toho, aby se každý žák cítil jako silná a vyrovnaná osobnost. Musíme mezi sebou budovat přátelské vztahy, a tím zajistíme i pozitivní fungování třídy.

V počátcích šikany se můžeme setkat s drobnými posměšky, o kterých si učitel myslí, že se šikanou nemají nic společného. Nicméně hranice mezi lehkými vtípkami a počátkem šikany je velmi tenká a učitel musí být velmi obezřetný. Pokud se žák, kterého se daný posměšek týká, umí bránit, nemusíme hned vyvozovat nejhorší následky. Pokud opravdu k šikaně dojde, většinou je pro učitele těžko odhalitelná, protože si agresor dává velký pozor, aby nebyl odhalen. Bohužel se setkáváme s faktem, že případy šikany se v posledních letech neustále zvyšují. Příčinou je stoupající počet dětí s agresivním chováním. Můžeme se zamyslet nad otázkou, z čeho u dětí agrese vzniká? Narodí se s ní, nebo se k ní postupně dostanou? Psychologové jsou názoru, že agrese je naučená a postupně se vyvíjí. Agresoři jsou většinou statné postavy a nemají problém se sebevědomím. Většinou si myslíme opak a to takový, že šikanující trpí pocitem méněcennosti, a proto si své nedostatky dokazují na ostatních. To je dle Říčana (1995) omyl. Co se týče oběti šikany. Jsou to většinou děti, které se v něčem od ostatních odlišují. Může se jednat o vzhled, rodinné zázemí či nějaký handicap.

„Slovo šikana pochází z francouzského slova chicane, což znamená zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na liteře předpisů.“
(Říčan, 1995, s. 25).

8 ZPŮSOBY ŘEŠENÍ KÁZEŇSKÝCH PROBLÉMŮ

Pokud žáci poruší pravidla třídy, vyrušují, je potřeba je napomenout. Napomenutí vždy směřujeme k tomu žákovi, kterého se kázeňský problém týká, nikdy ne celé třídě. Opět zopakujeme danému žákovi pravidlo a je vhodné shodnout se s žákem na tom, že už se daný kázeňský problém nebude znovu opakovat. Dalším výchovným prostředkem může být trest. Trest musí být úměrný kázeňskému prohřešku. Většinou je pro žáky motivující, pokud je přiměřený a spravedlivý. Také si musíme uvědomit, že na každého trest působí jinak, proto k trestům přistupujeme velmi individuálně (Horák, 2001).

Ondráček (2001) zmiňuje fakt, že úspěšnost při řešení problémů je v osobnosti samotného učitele. Pedagog se musí nejdříve naučit ovládat sám sebe a naučit se nebýt pod tlakem stresu. Musí se se stresem naučit pracovat. Pro kvalitní výuku je třeba odlišit svůj soukromý život od života profesního. Učitel musí jít s dobou. Je jasné, že to, co platilo kdysi, neplatí dnes. Děti se vyvíjí, doba se vyvíjí, a proto je třeba měnit metody a formy práce, přizpůsobit je době. Pozor na dost časté nálepkování. Může se stát, že žák se nechová podle představ učitele. Nemůžeme ho hned onalepkovat pod pojmem „zlobič“. Třeba je to právě dítě, které se nebojí prosadit svůj názor, což bychom my jako učitelé měli podporovat, neboť vyjádření vlastního názoru je v této době užitečné.

Pokud zaznamenáme nějaký kázeňský problém, není důležité hned hledat způsob řešení. Efektivnější je hledat příčinu, proč právě kázeňský problém vznikl. Poté, co najdeme příčinu, můžeme uvažovat nad variantami řešení (Čapek, 2014).

Ondráček (2001) je názoru, že pokud si žák **vynucuje** neustále **pozornost** a učitel ví, že se jedná o schválnost, měl by ji přehlížet, protože pokud na ni bude reagovat, žák bude vyrušovat dál a narušovat tím tak chod výuky. Musí ale také odhadnout, o jaký typ vynucování pozornosti se jedná. Je jasné, že pokud žák neustále vykřikuje, že mu není například dobře, může to být pravda. Abychom se vyhnuli vynucování pozornosti, je potřeba mít neustálý kontakt se žákem, ptát se ho průběžně na názor, navazovat s ním oční kontakt, dotknout se jeho ramene apod. Špatným příkladem může být i učitelova moc, kterou nad žákem má. Pokud dojde k rozčilení učitele na žáka, může se učitel dopustit té chyby, že vtiskává žákovi svůj názor o tom, jak by se měl chovat a co je správné. Učitel se musí za každou cenu ovládnout, nebrat si nekázeň daného žáka příliš osobně a přiměřeně reagovat. Velice vhodný způsob řešení je rozhovor se

společenskými souvislostmi a přirovnáním k životním situacím. Vhodné je navrhnout i kompromis, však až po dokončení školních povinností čili po vyučování. Může se ale stát, že žák ve svém nevhodném chování pokračuje, a ještě k tomu přidává na síle. Učitel opět musí zůstat v klidu, nenechat se vyprovokovat a nekážeň ignorovat. Pokud žák **odmítá** učiteli **práci**, může to být způsobeno tím, že trpí pocitem méněcennosti a myslí si, že nic neumí. Učitel se musí chopit úkolu, a to motivovat žáka, dát mu důvěru a víru ve zlepšení. Musíme ovšem počítat s tím, že se nejedná o krátkodobý proces.

Pro vždy efektivní řešení musí učitel změnit sám sebe v osobnost, která ve všem nevidí hned to špatné, ale hledá příčiny. Není nutné ihned najít způsob řešení, důležité je přemýšlet nad slovem proč (Stará, 2009).

Pokud se setkáme s **neklidným žákem** (popis neklidného žáka viz výše), musíme se smířit s tím, že zkrátka takový je a nebudeme ho odsuzovat či na jeho chování nějakým způsobem upozorňovat. Na místo toho bychom žáka měli podporovat a hledat jeho světlé stránky. Učitel by se měl vyvarovat napomínání a špatně mířeným poznámkám typu: „Už přestaň zlobit a štrachat v tašce!“ Časté je, že učitel řeší kázeňské problémy i tohoto typu s kolegy, a tak se může stát, že neklidný žák dostane nálepku zlobivý žák. Tato nálepka pak vede k méněcennosti, malé sebedůvěře či naučené bezmocnosti. Pokud učitel zjistí, že má ve třídě neklidného žáka, je potřeba často měnit činnosti a aktivity. Stereotypní výuka není v tomto případě vhodná. Pokud v žákovi vzbudí učitel zájem o výuku, nebude mít tak prostor pro neklid a vyrušování. Jako funkční metoda pro zvládnutí neklidu, pokud je ho přes míru a měnící aktivity na žáka nezabírají, je poznatek, aby si neklidný žák psal své poznámky, podněty či plány na papír a poté odevzdal učiteli. Pokud však neklid narušuje i žákovo vzdělávací výsledky, je nutné řešit tento problém s odborníky (Ondráček, 2001).

Co dělat, když je žák **nepozorný či nepořádný**? Ondráček (2001) doporučuje, aby učitel byl především trpělivý. Vhodně volit komunikaci je v tomto případě opravdu na místě. Neměli bychom hned nálepkovat žáka z toho, že nedává pozor. Pozornost je věc krátkodobá. Občasná nepozornost se stává každému z nás. Místo verbální komunikace a upozorňování zvolme spíše haptiku, dotyk je zde velmi důležitý a mnohem efektivnější než slovní upozornění. Pokud je nepozornost častější, je dobré kooperovat s rodiči. Abychom této formě nekázně předcházeli, je nutné dbát na dodržování pravidel, resp. dbát na pečlivé zapsání do sešitu na domácí úkoly, dohlížet na to, aby

všichni žáci měli zapsáno. Dalším způsobem řešení u dlouhodobé nepozornosti je umístění do první lavice, klidně i bez souseda. Důležitý je slovní komentář, že je to pro jeho dobro a pro jeho lepší soustředění se. Důvod, že je žák nepozorný, nemusí být nutně jenom žákova vina. Pokud učitel mluví monotónně, nudně, nemění činnosti, metody ani formy, vzniká tak prostor pro nepozornost a nekázeň.

Učitel se ve své praxi může setkat s dětmi, které neustále bojují s **pocitem méněcennosti** a jsou naplněny strachem. Učitel by neměl dítěti jeho strach vymlouvat. Měl by ho přijmout a společně komunikovat o příčinách strachu. Někdy se může stát, že na místo upřímného strachu se dostaví lenost. To by ale učitel měl poznat již z gestikulace a mimiky dítěte. Cílem každého učitele je zajistit žákům co nejpřirozenější a nejbezpečnější prostředí. Abychom se vyvarovali dětskému strachu, je třeba doplnit klasifikaci slovním hodnocením, kde bychom měli spíše mluvit kladně a vést dítě k motivaci. Určitě není vhodné upozorňovat na žákův strach před celou třídou. Co se týče zkoušení nejistých žáků, mělo by to být na bázi klidného rozhovoru, který nenazýváme zkoušení (Ondráček, 2001).

Dle Ondráčka (2001) se často na školách setkáváme s **leností** a **odmítáním práce**. V tomto případě bychom se měli vyhnout trestům a na místo toho dítě motivovat k práci a povzbudit. Většina kázeňských problémů totiž vzniká především díky nedostatečné sebedůvěře.

Největším prohřeškem, co může na škole vzniknout, je **agresivní a násilné chování**. Učitel musí zasáhnout, nikdy nesmí přehlížet! I sebemenší náznak musí učitel řešit a okamžitě přerušit. Každý prohřešek týkající se agresivního chování musí mít kázeňský postih. Velmi důležitý je rozhovor s rodiči, kdy je opravdu potřeba se zamyslet nad průběhem výchovy. Pokud ani tato strategie není úspěšná, měl by se učitel obrátit na pedagogicko-psychologickou poradnu nebo spolupracovat s pracovníky městské péče o mládež. Pokud se stane, že je ve třídě žák s agresivním chováním, musíme ostatním žákům alespoň z části zajistit klidný chod výuky. Jako dobrá metoda pro uvědomění si svého negativního chování v pozici agresora je výměna sociálních rolí ve skupině, kdy z agresora se stane oběť. Agresor by si měl uvědomit, jaké to pro oběť je. Pochvala je v tomto případě nežádoucí. Nicméně i agresivnímu dítěti je potřeba dát pocit užitečnosti (Ondráček, 2001).

Na 1. stupni ZŠ se učitel poměrně mnohokrát setkává se **lží**. Pokud se jedná o

malé, nevinné lži, neměl by je učitel trestat. Každý občas zalže ku prospěchu věci. Ovšem pokud se jedná o lži, které mohou ublížit ostatním, řešit se musí. Řešením je ukázat lháři negativní postoj ke lžím. Ač nám žák zalhal, neměli bychom mít negativní postoj k jeho osobnosti. Ondráček (2001) ve své publikaci doporučuje spolupráci učitel vs. žák při způsobu řešení – domluva. Společně s učitelem by měl žák přemýšlet nad následky, které by lež mohla sebou nést. Každopádně po vyřešení už by se vychovávající neměl ke lži vracet. Pokud se stane, že žák lže neustále a opakovaně, je třeba informovat rodiče a řešit vše s pedagogicko-psychologickou poradnou. Abychom předcházeli lhaní, je potřeba, aby sám učitel dokázal uznat vlastní chybu, přiznat se k ní a nevidět na tom nic negativního. Tím žákovi dokáže, že dělat chyby je přirozené a nemusíme proto lhát.

Důležité je hledat příčinu, proč daný žák vlastně lže. Malé prvky lži bychom výrazně trestat neměli. Ovšem pokud se jedná o lži, které mají záměrně ublížit někomu druhému, musí je učitel řešit. Abychom se případným lžím vyvarovali, je potřeba povzbuzovat pozitivní chování, jako je třeba říkání pravdy (Beníšková, 2010).

I na 1. stupni ZŠ můžeme zaznamenat **krádež**, což je pro Ondráčka (2001) velmi vážný kázeňský problém, který se musí ihned řešit. Pokud známe viníka, který krádež způsobil, je vhodné, aby se tato situace projednala pouze s jejími účastníky. Pokud je záležitost s krádeží vyřešena, nemělo by se k ní vracet a již ji nezmiňovat či připomínat. Jestliže si učitel neví rady s řešením, může se obrátit na pedagogicko-psychologickou poradnu.

Téma **záškoláctví** je na školách běžná věc. Aby se záškoláctví předcházelo, je potřeba, aby si učitel vedl podrobnou evidenci docházky. Pokud zjistí, že žák má mnoho absencí, ať už omluvených či neomluvených, určitě by se měl o to zajímat. Pokud učitel zjistí, že žák má z výuky strach, měl by se vyhnout komentářům typu, „ničeho se nemusíš bát, není třeba chodit za školu“. Žákovi to situaci neulehčí. Spíš by se měl celý pedagogický sbor zamyslet nad tím, jak školu dítěti ulehčit, aby se v ní cítilo dobře, bezpečně a beze strachu. Je potřeba zvolit požadavky tak, aby žák byl schopný dosáhnout výsledků, které uspokojí jeho potřebu. Pokud se ovšem jedná o šikanu, je pochopitelné, že žák se výuky zúčastnit nechce. A proto je na učiteli, aby celý kolektiv usměrnil, nastavil pozitivní klima třídy, aby se všichni zúčastnění cítili v pohodě. Je třeba měnit aktivity, budovat vzájemnou důvěru a subvenci a v neposlední řadě zajistit,

aby každý žák zažil úspěch z vykonané práce (Ondráček, 2001).

V učitelské praxi se můžeme setkat s **nadanými žáky**. V tomto případě by se měl učitel vyvarovat stereotypní výuce. Měl by navozovat otázky, které se týkají tématu a dát prostor pro vyjádření vlastního názoru. Pokud je žák na tak dobré úrovni, že je mnohem napřed než jeho spolužáci, měl by učitel uvažovat nad krokem, že by žák přeskočil daný ročník (Ondráček, 2001).

Záhadnou otázkou pro učitele je, jak řešit **šikanu**. Pokud se dozvíme, že některý žák je šikanovaný, nesmíme prozradit zdroj, od kterého jsme se tuto informaci dozvěděli. Nikdy nesmíme vyslyšet šikanovaného a agresora společně. Agresor by měl být ve výslechu až na posledním místě, až když na něj máme dostatek důkazů. Pokud se nejedná o těžký případ šikany, počátek řešíme s agresorem domluvou. Domluva by však měla obsahovat určité sankce. V horších případech šikany může být sankcí například přeložení agresora na pár týdnů na jinou školu. V nejhorším případě šikany je žák ze školy vyloučen. Pokud je šikana potrestána, nemělo by se k ní už dále vracet. Někteří učitelé jsou názoru, že pokud dáme tomu, který šikanuje trest, může přiosřit a být ještě více agresivní. Šikanu musíme každopádně řešit jak s rodiči agresora, tak i s rodiči oběti. V komunitním kruhu je také dobré rozebrat, jaké může mít šikana následky a důsledky. U dětí mladšího školního věku je vhodné, aby si agresor a oběť vyměnili sociální roli, kdy z agresora se stane oběť a naopak. Agresor by se měl do té role vcítit a uvědomit si, že se chová špatně. Abychom kauze jménem šikana předcházeli, je třeba zajistit podporu outsiderům, dále také znevýhodněným žákům s handicapem či dětem, které se nějakým způsobem odlišují. Nezbytná je i opět již několikrát zmiňovaná přirozená autorita učitele (Říčan, 1995).

Dítě, které má dostatečný prostor pro vlastní seberealizaci při výuce, nemá většinou tendenci výuku nějakým způsobem narušovat. Nekázeň vzniká především proto, že si žák sám v sobě není jistý. Také se může stát, že nemá například dobré známky, a tak si svoji pozornost od učitele získává tím, že vyrušuje. Jeho cílem je, aby učitel začal reagovat. Učitel musí žákovi naznačit, že o jeho nevhodném chování ví, nicméně dané chování nepodporuje. Učitel to hlavně nesmí žákovi za jeho nevhodné chování mocensky oplatit. Důležitá je komunikace mezi ním a žákem. Je třeba si uvědomit, že pojem komunikace a všechno, co pod ni spadá, musíme odlišovat. Není řešením žákovi hrozit nebo mu nějakým způsobem slovně vyhrožovat (pokud neuděláš

tohle, stane se tohle). Každopádně i sebemenší problém musí učitel řešit. Není řešením něco ignorovat a přehlížet. Učitel si musí uvědomit, že žákovi je nutné zajistit prostor pro komunikaci. Žák nemůže být pasivním prvkem hodiny, musí být aktivní, a proto se musí snažit, co nejvíce komunikaci rozvíjet. Už v pravidlech, která si určujeme na začátku školního roku, máme dané, že si musíme vzájemně naslouchat, porozumět a pomáhat. Nesmíme zapomenout, že učitel musí být žákovi neustále k dispozici. Žák musí vědět, že učitel je ten, komu může věřit a může se mu s čímkoliv svěřit. Obě strany jak učitel, tak žák musí mít dobré sebehodnocení. Když se budeme zabývat komunikací ve školním prostředí, pokud najde učitel u daného žáka problém, měl by komunikační poznatek sdělit přímo danému dítěti. Mnohdy pomáhá i to, že učitel do komunikace vtáhne i svoje vlastní prožívání (př. myslím si, že jsi neudělal to, co jsi slíbil, a to mě na tobě moc mrzí). Učitel musí být partner, proto je potřeba s žákem mluvit jako s rovnocenným kolegou, avšak mít stále zdravou autoritu. Žák musí mít pocit, že za své chování a jednání má určitou zodpovědnost. Nejenom učitel, ale i obecně osobnost člověka se musí naučit říkat ne, v mnohém se mu uleví. Abychom žáka podporovali a motivovali, je potřeba mu nezdůrazňovat chyby. Učitel není neomylný, a proto není někdy od věci svoji chybu žákům přiznat. Aby učitel dokázal řešit kázeňské problémy, je potřeba vnitřní stabilita, nebrat si věci osobně a nezapomínat na to, že trpělivost přináší růže (Ondráček, 2001).

8.1 ODMĚNY A TRESTY

S odměnami se ve škole setkáváme často. Dle Čapka (2014) je odměna pozitivní zpětná vazba, kterou žáci očekávají, pokud se jim něco podaří. Trest se používá hlavně proto, aby se potrestalo případné nevhodné chování. Může být omezující a může působit antipaticky. Pedagogický pracovník si musí uvědomit, že především odměna je povzbuzující a zvyšuje efektivitu učení. Pokud příliš káráme, žáka demotivujeme. Odměny a tresty se také mohou minout účinkem. Příkladem je časté odměňování. Nadaný žák si může domýšlet, že učitel nevěří v jeho schopnosti, a proto ho neustále chválí, kdežto když žáka pokárá, žák si může myslet, že pedagog od něj očekává více a věří mu. Odměny i tresty jsou již z dřívějších dob osvědčené metody při vyučování. Nicméně je nezbytné, aby si moderní učitel uvědomil, že našim cílem není neustále odměňovat či trestat, ale povzbuzovat. Neporovnáváme děti mezi sebou, ale

porovnáváme konkrétní výsledky jednoho žáka.

Asociativně si můžeme pod pojmem trest vybavit například výchovný pohledek či různé zákazy. Pokud však slyšíme slovo odměna, lze si představit balíček sladkostí nebo nějaké dárečky. V tomto případě mluvíme o hmotných věcech. Berme na vědomí, že přílišné používání stejných odměn a trestů, vzbuzuje v žácích stereotyp, a proto se odměna nestává odměnou a trest není trestem. Učitel musí uvažovat individuálně. To, co jeden žák vnímá jako trest nebo odměnu, nemusí pro druhého znamenat to samé. Nicméně, učitel může určitým trestům předcházet. Stačí zařídit, aby každé dítě zažilo úspěch a s úspěchem spojenou pochvalu, a poté učitel již nemusí přemýšlet nad užitím trestu. Pokud žák udělá něco špatně, je na učiteli, aby dítěti ukázal, jak je to správně. Opatrnost v užívání trestů je opravdu na místě. Přílišné kárání může vést k psychické deprivaci (Matějček, 1993).

Kladné hodnocení je dle Čapka (2014) základem moderního vyučování. Učitel musí chválit, povzbuzovat. Nicméně - pokud učitel vidí nedostatky ve výkonu žáka, neměl by se bát o nich zmínit a navrhnout, jak daným nedostatkům předcházet. Chyba může nastat, pokud učitel chválí tzv. body (máš 90 bodů ze 100, dobrá práce). Musíme si všimnout i maličkostí, které je také potřeba chválit. Nejen známky či razítka můžeme považovat za odměny, můžeme sem zahrnout i gesta učitele (úsměv, palec nahoru). Pedagog by měl chválit i aktuální stav třídy, příkladem může být věta „pěkně potichu pracujete, jen tak dál“. Nezapomínejme, že každý posun by měl být odměněn. Mezi odměny můžeme zařadit již zmiňovaná gesta učitele, hmotný dárek nebo nabídku nějakého zajímavého zážitku. Samozřejmostí jsou také známky, zejména jedničky.

Matějček (1993) upozorňuje hlavně na to, že děti jsou velmi citlivé na spravedlnost. Pokud chce učitel trestat dítě za určitý kázeňský prohřešek, musí mít jistotu, že daný žák prohřešek opravdu udělal. Každopádně učitel není neomylný, a proto se někdy může stát, že pokárá nesprávného žáka. Nesmí se to však opakovat často. A co je nejhlavnější, učitel nesmí v žákovi vzbudit pocit méněcennosti. Protože žádné dítě není méněcenné, i když třeba učitele zlobí a narušuje mu výuku.

Odměňovat je každopádně jednodušší než užívat tresty. Protože trest na rozdíl od odměny může v žácích vyvolat strach. Pedagog se poté nemůže divit, že vznikají další kázeňské problémy, jako je třeba odmítání práce či záškoláctví (Čapek, 2014).

8.2 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVISŤE

Pokud dojde k určitým kázeňským problémům nebo problémům obecně, je na škole zajištěný personál, který by měl s nimi poradit. Jedná se po většinou o výchovné poradce, metodiky prevence, speciální pedagogy, školní psychology nebo o třídní učitele. Tyto funkce jsou rozdělené mezi pedagogický personál. Většina problémů se řeší v pedagogickém kolektivu o přestávkách, ve školních sborovnách či v kabinetech. Učitelé spolu sdílejí svoje strasti týkající se případného nevhodného chování u žáků. To je ale krátkodobé řešení. Pokud se jedná o dlouhotrvající problém, je rozhovor s kolegy jen začátek řešení, musíme vše podrobit podrobné analýze a problémem se zabývat hlouběji. Jak je zmíněno výše, učitel se může poradit i se školním psychologem. Školní psycholog spolupracuje jak s učitelem, tak i se samotnými problémovými dětmi. Výzkumy ukázaly, že mnoho ředitelů by si přálo, aby se školní psycholog stal součástí pedagogického sboru. Mnoho učitelů se snaží se školními psychology kooperovat. Bohužel někdy dochází k tomu, že vztah mezi učitelem a školním psychologem je špatný a vzájemně si nerozumí, proto často k společnému způsobu řešení nedojdou. Může to být způsobeno i tím, že psycholog v rámci zjišťování problému zkoumá i učitelovy techniky, metody práce a může dojít ke zjištění, že učitel dělá určitým způsobem práci špatně. Nebo jiným příkladem může být, že školní psycholog nepochopí učitelovu myšlenku o problému a představí si pod ní zcela něco jiného. Nezbytné ale je řešit každý problém hned. Nečekat na další příznaky. Nevýhodou je, že většina kázeňských problémů má příčinu v rodině, což může být špatně diagnostikovatelné, a proto ztěžující v dalších postupech řešení. Aby funkčnost obou stran zajistila pozitivní výsledek, je důležitá kooperace a důvěra mezi těmito stranami. Pro učitele je tato spolupráce velmi důležitá, neboť díky školnímu psychologovi může vidět svoji zpětnou vazbu skrze šetření, jež bylo prováděno. Výhodné při řešení kázeňského problému je, aby účastníkem šetření byl i sám žák. Dalším nezbytným prvkem šetření je hledání příčin, vždy musíme vědět, proč ono chování bylo započato a čím bylo způsobeno (Lazarová, 2008).

8.3 SPOLUPRÁCE S VNĚJŠÍMI SUBJEKTY

Mezi spoluprací s vnějšími subjekty zahrnujeme práci se sociálními úřady (OSPOD), práci se speciálními pedagogy, práci s policisty či lékaři. Nejčastěji se učitelé

obrací na pedagogicko-psychologickou poradnu či speciálně pedagogická centra. Občas jsou učitelé zklamaní, protože očekávají od těchto center jasně daný postup. Nicméně psycholog z pedagogicko-psychologické poradny může učiteli podat nové techniky, metody, informace a záleží už na učiteli, jak si s novými informacemi vynaloží. S administrativou může učiteli pomoci poradenský psycholog. Ve vážnějších případech se obracejí na střediska výchovné péče. S těmito vnějšími subjekty mohou mít problém rodinní příslušníci problémových dětí. Proto je důležitá informovanost rodičů o preventivních programech, jež škola vymezuje. Učitel musí znát práci školního psychologa či speciálního pedagoga, a to hlavně z důvodu, aby mohl zodpovědět na zvědavé dotazy rodičů. Rodiče se stavem žáka musí být vždy seznámeni (Lazarová, 2008).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se opírá o dílčí výsledky smíšeného výzkumu realizovaného jak dotazníkovým šetřením, tak metodou rozhovoru. Výzkumný soubor tvořilo celkem 108 začínajících učitelů, kteří jsou v praxi maximálně pět let. Dotazník vyplnilo 90 žen a 10 mužů. Obsahoval jak uzavřené, tak otevřené otázky. Otevřené otázky byly pokládány z toho důvodu, že každý učitel se setkává s jinými kázeňskými problémy a samozřejmě každý je řeší zcela jiným způsobem. Rozhovorů se účastnilo osm žen, začínajících učitelek.

9 METODIKA

Velmi důležitým mezníkem pro tvorbu dotazníku či rozhovoru byl předem jasně stanovený cíl, co chci zjišťovat. Zajímalo mě především, o jaké děti s kázeňskými problémy šlo, o jaké problémy se jednalo a jak začínající učitelé řeší otázku kázně. Otázky na sebe navazovaly. Snažila jsem se dodržovat sled a správnou posloupnost.

VÝZKUMNÉ OTÁZKY

1. Kdo jsou děti s výchovnými problémy?
2. S jakými kázeňskými problémy se začínající učitelé u dětí setkávají?
3. Jaké jsou dle začínajících učitelů příčiny kázeňských problémů?
4. Jakým způsobem řeší kázeňské problémy začínající učitel na 1. stupni ZŠ?

9.1 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

S kvantitativním výzkumem „*se zpravidla spojuje obecná představa sociologického a sociálně psychologického výzkumu*“. Lze použít v případě, pokud se jedná o jednoduchý fenomén, který už je určitým způsobem známý. Kvantitativní výzkum se zabývá především „*rozsahem výskytu, frekvencí či intenzitou*“ (Surynek, Komárková a Kašpárková, 2001, s. 16). Toto všechno má za úkol jmenovaný výzkum zjistit. Jeho velkou výhodou je to, že je rychleji zpracovatelný. Jak zmiňují autoři, není možné jasně posoudit, zda je kvantitativní šetření jednodušší oproti kvalitativnímu. Oba mají své pro a proti. Každý z daných výzkumů má však za cíl zjistit a vyřešit problém.

Při tvorbě dotazníku nesmí být opomenuta zřetelnost. Otázky musí být jasné a pro respondenta snadno vyplnitelné (Surynek, Komárková a Kašpárková, 2001). Ukázka dotazníku je v Příloze č. 1.

9.2 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

„Kvalitativní výzkum se orientuje na pochopení smyslu jednajících sociálních subjektů“ (Surynek, Komárková a Kašpárková, 2001, s. 17). Podává detailnější zpracování, proto se dá říci, že vyhodnocení zabere více času.

Jako plus se dá považovat fakt, že například z rozhovoru či interna se může získat více informací, než tomu bylo u dotazníku. Je to tím, že jsou předem připravené otázky, které se můžou dále rozvíjet (nestrukturovaný rozhovor). Je nutno podotknout, že při rozhovoru musí panovat velmi klidná atmosféra, kdy si tazající klade za cíl vzbudit důvěru u dotazovaného respondenta (Surynek, Komárková a Kašpárková, 2001). Ukázka struktury rozhovoru je v Příloze č. 2 a přepsaného rozhovoru v Příloze č. 3.

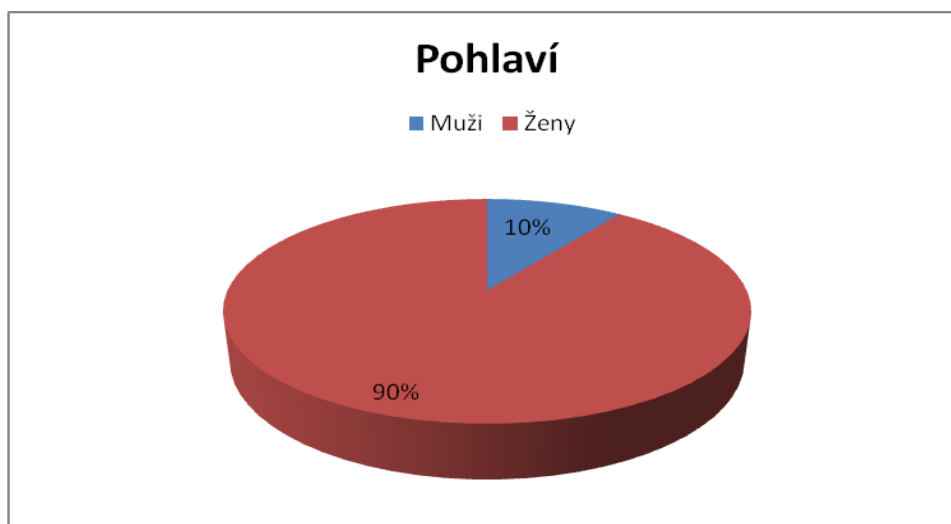
10 VÝSLEDKY

10.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Dotazníkového šetření se zúčastnilo **100 začínajících učitelů** z celé České republiky, přičemž někteří respondenti byli i slovenské národnosti (identifikováno na základě odpovědí na otevřené otázky). **Otázek** bylo celkem **20**, z čehož **11** otázek bylo **uzavřených** a **9** **otevřených**. **První část** této kapitoly se věnuje vyhodnocení **uzavřených otázek** dotazníku, tedy osobním údajům, prevenci, autoritě, školnímu klimatu, kázeňským problémům a způsobu řešení dané nekázně. **Druhá část** je věnována odpovědím na **otevřené otázky**. Zajímalo mě, o jaký typ dítěte s kázeňskými problémy přesně šlo, kdy se projeví první příznaky nekázně, jaký kázeňský prohřešek to byl, řešil se hned, nebo se chvíli počkalo, jaký způsob řešení učitel zvolil, opakování problémů po vyřešení, jaká byla reakce rodičů a dětí, a zamyšlení se nad tím, kdyby měli učitelé druhou šanci, co by změnili?

1. POHLAVÍ

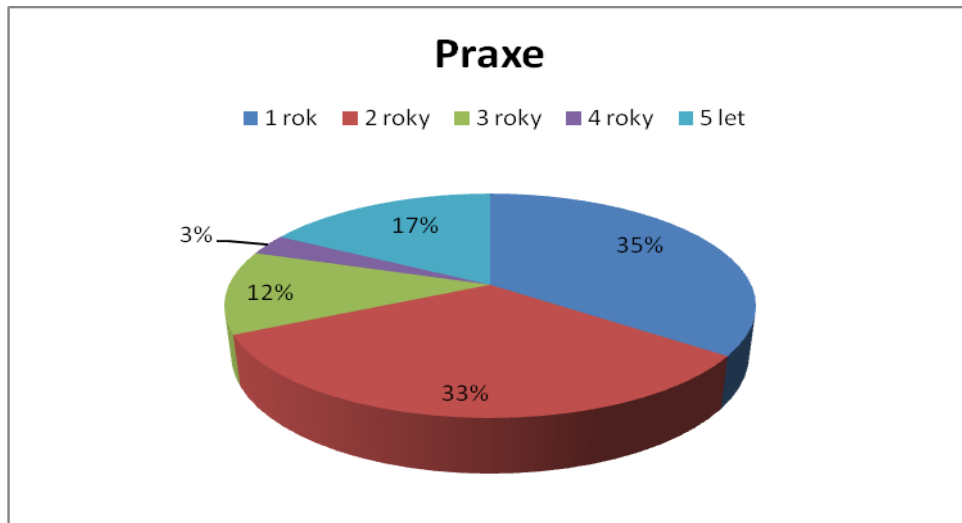
Graf č. 1: Pohlaví



Na grafu si můžeme všimnout, že dotazníku se zúčastnilo celkem 100 lidí, **90 žen a 10 mužů**.

2. DÉLKA PRAXE

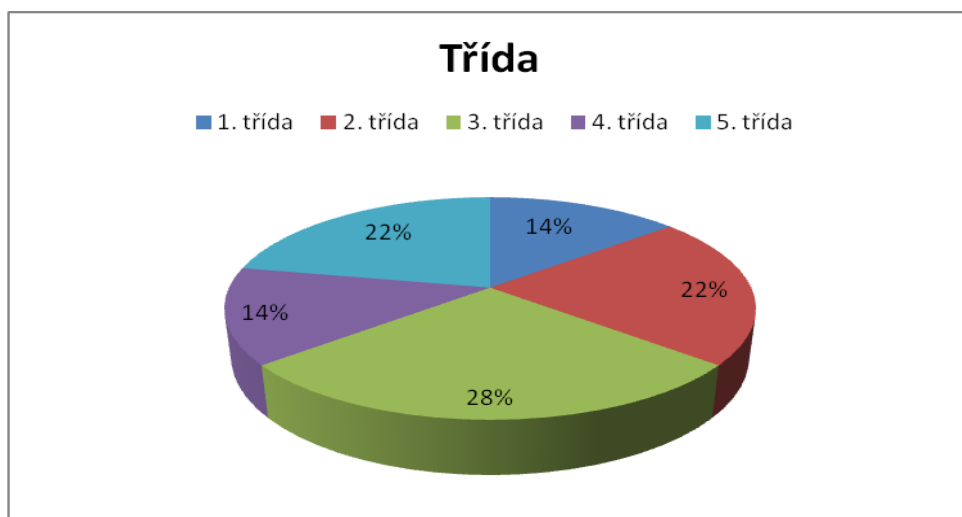
Graf č. 2: Praxe



Z grafu je patrné, že největší zastoupení měli učitelé s jednoletou (**35 %**) a dvouletou praxí (**33 %**).

3. V JAKÉ TŘÍDĚ VYUČUJETE?

Graf č. 3: Třída



Nejvyšší četnost odpovědí měli učitelé vyučující ve 3. třídě (**28 %**). Stejně, však nejmenší zastoupení, měly dvě skupiny učitelů učících v 1. a 4. třídě (**2 x 14 %**).

4. PŘEDMĚT JAKO PREVENCE PROBLÉMŮ

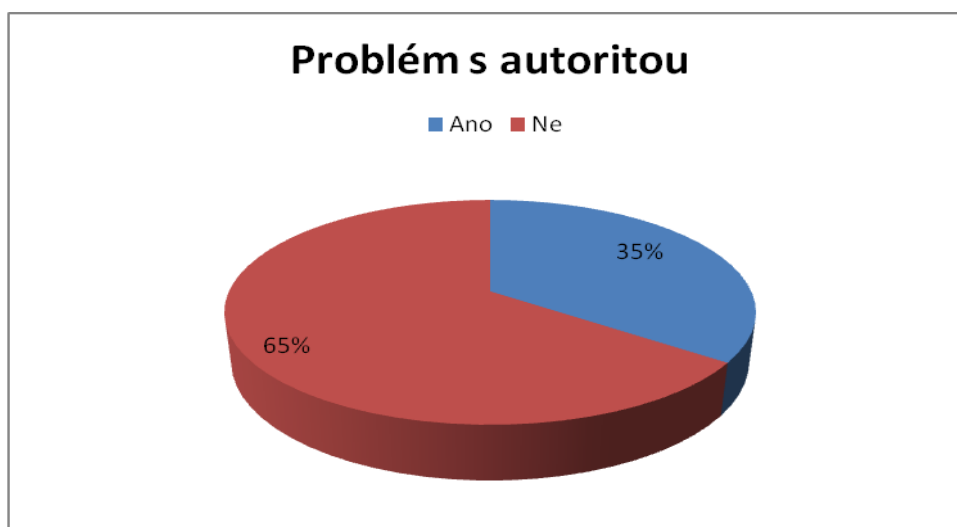
U této otázky se setkáváme s faktem, že **77 %** respondentů nezažilo v rámci svého studia na vysoké škole předmět, který by je na řešení kázeňských problémů připravil. Zbýlých **23 %** odpovědělo, že určitou prevenci zažilo. Respondenti, kteří uvedli ano, měli tedy ještě doplnit, o jaký předmět či prevenci se jednalo.

Jednalo se tedy o:

- Specifika práce s ADHD a SPU;
- Řízené pedagogicko-psychologické praxe a praxe obecně (**8x**);
- Strategie řízení třídy;
- Aktuální problémy pedagogiky;
- Seminář aplikované psychologie (**2x**);
- Sociální pedagogika;
- Etopedie (**2x**);
- Krizová intervence, patopsychologie;
- Zmínky v předmětech pedagogiky a psychologie (**4x**);
- Sociální dovednosti učitele;
- Prevence závislostí.

5. PROBLÉM S AUTORITOU

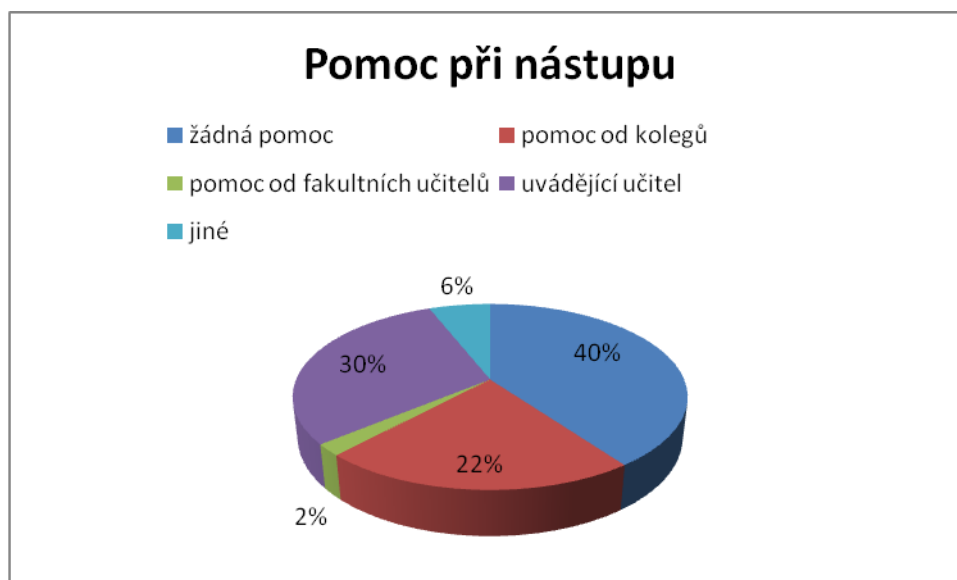
Graf č. 4: Problém s autoritou



Na počátku praxe mělo 65 % odpovídajících problém s autoritou. Zbýlých 35 % problém nemělo.

6. JAKÝM ZPŮSOBEM BYLO O ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELE POSTÁRÁNO?

Graf č. 5: Pomoc při nástupu



Učitelé se mohli rozhodovat na šestibodové škále, jež zahrnovala opět možnost „jiné“, kde učitelé mohli vypsát jinou variantu, která nebyla v nabídce uvedena. Tedy k odpovědi „jiné“ uvedu šest vyplněných odpovědí:

- Zpočátku do dění uvedla respondentka sama paní ředitelka, následně přidělen uvádějící učitel.
- Byl přidělen uvádějící učitel, nicméně si s daným učitelem nerozuměli (2x).
- Velká pomoc byla zaznamenána od kolegů (2x).
- Paní učitelce pomohla praxe, kterou na dané škole měla již před svým nástupem.

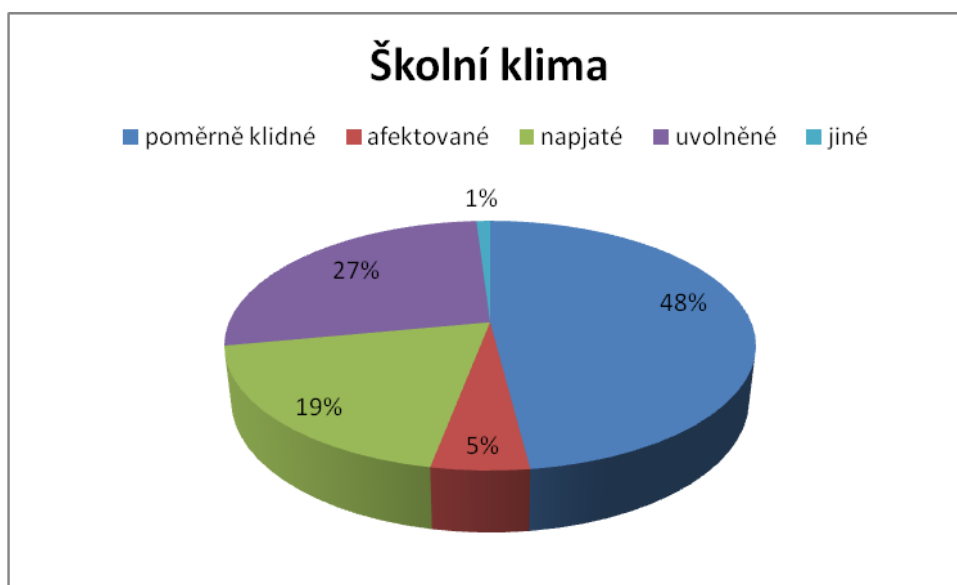
Alarmující je, že 40 % učitelů bylo po uvedení do praxe tzv. hozeno do vody a muselo si poradit pouze samo se sebou. Do bodové škály byla zařazena i možnost poradit se s fakultními učiteli. Tuto možnost jsem vybrala především proto, že pokud budu mít na začátku praxe určitý problém, nebudu váhat a zavolám určitým fakultním učitelům, kteří mi při studiu pomáhali a vědí o dané problematice mnohem více. Na

tuto možnost se odkázali pouze dva odpovídající.

Také se dostáváme k tomu, že na školách zaznamenáváme absenci uvádějících učitelů, kteří by začínajícím učitelům v překonání určitých počátečních překážek pomohli.

7. KLIMA NA POČÁTKU PRAXE

Graf č. 6: Školní klima



Klima třídy zahrnuje chování jedinců uvnitř ní. Zahrnuje nejen cítění žáků, ale i cítění učitelů či rodičů. Pokud je klima pozitivní, povede k efektivnímu učení a jedinci se uvnitř této sociální skupiny budou cítit dobře. Nicméně, klima je proces dlouhodobý a je potřeba na něm neustále pracovat (Inkluzivní škola, 2017).

Pokud chceme zjistit, jaké klima má učitel ve třídě, můžeme použít určité sociometrické testy, které se v dnešní době pro diagnostiku klimatu často používají, příkladem může být Sociometricko-ratingový dotazník (SORAD), nebo „*Classroom Life Instrument*“, zkráceně CLI (RVP, 2010).

Proto mě zajímala otázka, jak bylo nastavené klima, když učitelé nastoupili do pedagogického procesu. Učitelé měli pětibodovou nabídku včetně možnosti „jiné“. Poměrně klidné a uvolněné prostředí převažovalo (48 % klidné a 27 % uvolněné), což je pro začínající pedagogy pozitivní zpráva. Pod nabídkou „*afektované*“ klima bylo

myšleno nepřirozené a špatně fungující prostředí. Jeden učitel zvolil možnost jiné. Na otázku „*Jaké bylo školní klima u Vás ve třídě na počátku Vaší praxe?*“ respondent odpověděl: „*Neharmonické, bez pravidel, bez uznávání autorit, ubližování, křik a nepracování bylo normální.*“

8. SETKÁNÍ S PROBLÉMY PŘI NÁSTUPU

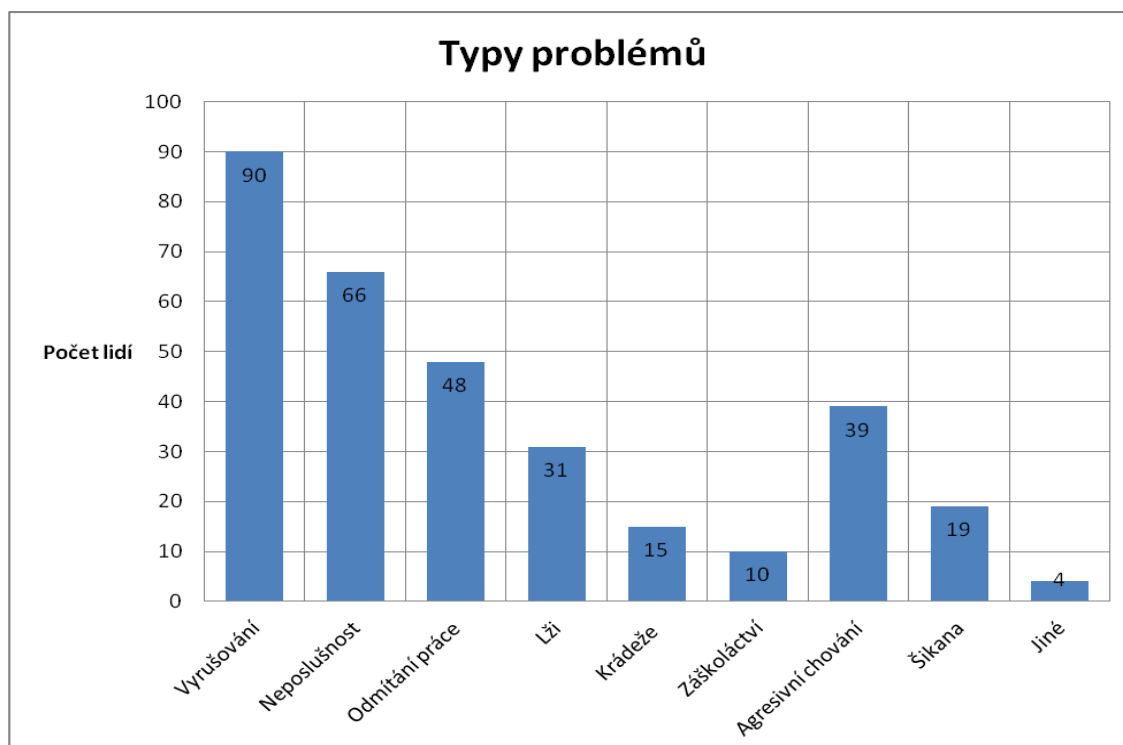
Graf č. 7: Setkání s problémy



S kázeňskými problémy se na začátku pedagogické praxe setkalo 75 % učitelů. Jeden respondent v možnosti „jiné“ uvedl, že se s problémy setkává neustále, že pokaždé se najde nějaký žák, který má problém s respektováním pravidel. V současné době je tedy řešení kázeňských problémů téměř každodenním problémem.

9. TYPY KÁZEŇSKÝCH PROBLÉMŮ

Graf č. 8: Typy problémů



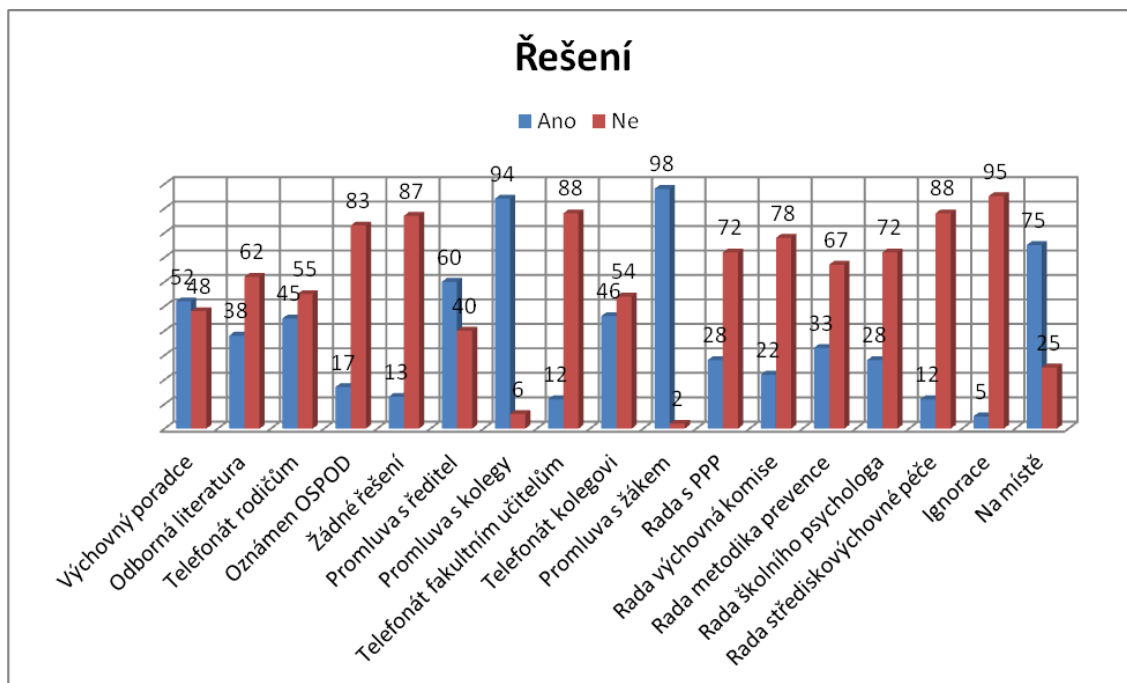
V této otázce měli začínající pedagogové za úkol zaškrtnout všechny kázeňské problémy, se kterými se doposud setkali. Skoro většina odpovídajících uvedla, že se setkává s vyrušováním. A jelikož je kázeňských problémů mnohem více, než je v dotazníku uvedeno, byla opět zahrnuta možnost „jiné“, kde učitelé mohli vypsát další formy nekázně:

- Dítě s aspergerovým syndromem, mělo problém se změnami a reagovalo agresivně.
- Klasické problémy plynoucí z dětských her. Boule, odřeniny po pádech atd.
- Mutismus (dítě nechtělo mluvit s autoritou).
- Vynucování si pozornosti.

Celkem smutný je fakt, že už na 1. stupni bylo zaznamenáno 19 případů šikany.

10. KDE UČITELÉ HLEDALI ŘEŠENÍ?

Graf č. 9: Kde hledali učitelé řešení



Respondenti měli možnost zaškrtnout v nabídce ANO, či NE. Jednalo se o to, kam se učitelé s řešením problémů obraceli. Mnohým (98 lidem) pomohlo si se žákem nejprve promluvit. Myslím, že je vhodné zmínit fakt, že 95 respondentů problém neignorovali a řešili ho. Jako efektivní řešení se ukázala i promluva s pedagogickými kolegy (94 respondentů). Ve dvanácti případech se učitelé obrátili na středisko výchovné péče. Jak si můžeme všimnout, mnoho pedagogů nevyužívalo služeb školního psychologa, metodika prevence, výchovné komise či pedagogicko-psychologické poradny. Přes polovinu dotazovaných telefonovalo s rodiči a řešili problém s nimi.

11. JAKÁ MOŽNOST POMOCI BYLA NEJVÍCE EFEKTIVNÍ?

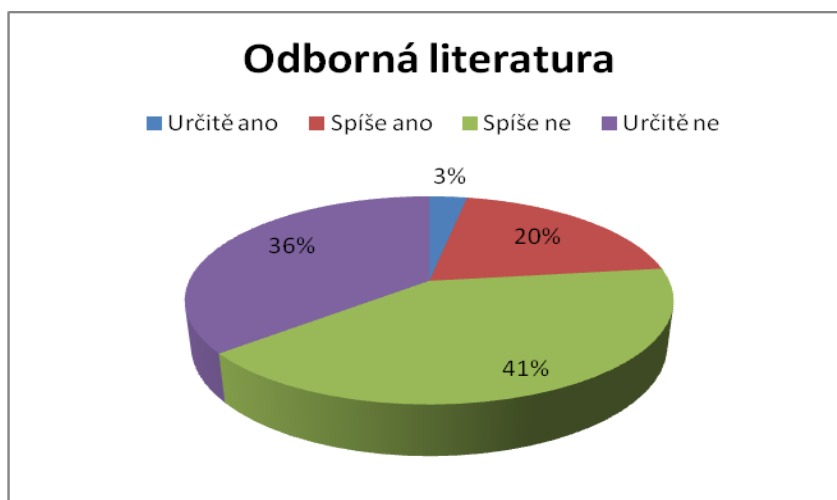
Učitelé se ke každé oblasti, jež byly už zmiňovány v otázce výše, mohli vyjádřit pomocí možností: rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne. Zajímal mě názor, jaká z uvedených možností jim nejvíce pomohla.

Z grafu (viz výše) si můžeme všimnout, že učitelé se často obraceli na své kolegy, což se v této otázce potvrdilo za nejvíce efektivní, neboť šedesáti čtyřem

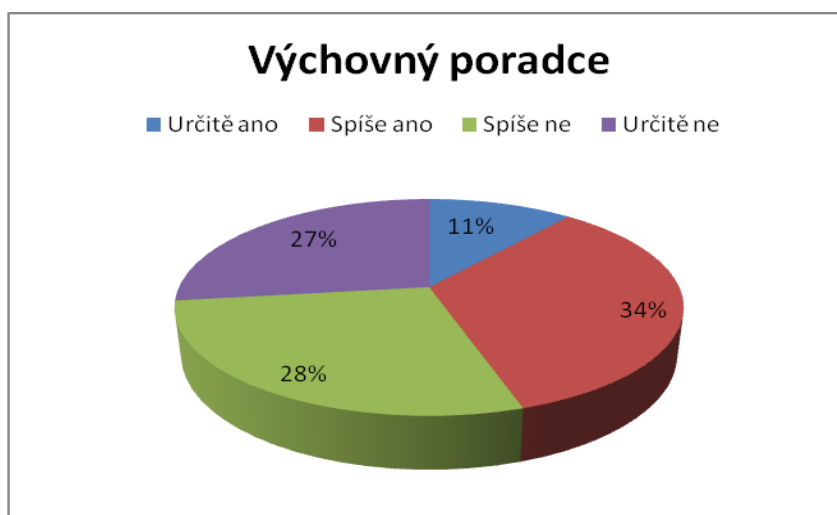
učitelům rady kolegů pomohly.

Z grafů (viz níže) se můžeme přesvědčit, že velkému množství učitelů určitě nepomohlo v hledání řešení: středisko výchovné péče (**79 %**), pedagogicko-psychologická poradna (**67 %**), školní psycholog (**63 %**), výchovná komise (**62 %**) či metodik prevence (**54 %**). Za vysoce efektivní se opět projevila rozhovor se samotným žákem. Více než polovina respondentů vyřešila problém sama, aniž by se na určitá zařízení či jiné možnosti obracela.

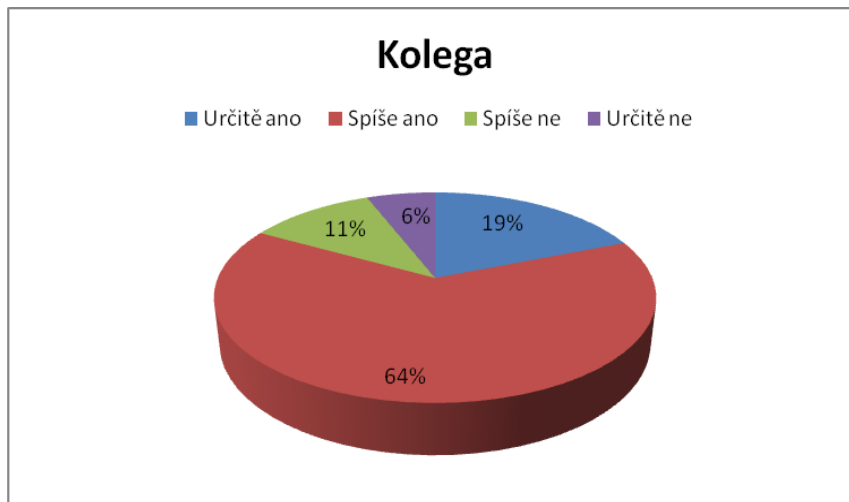
Graf č. 10: Pomoc výchovný poradce



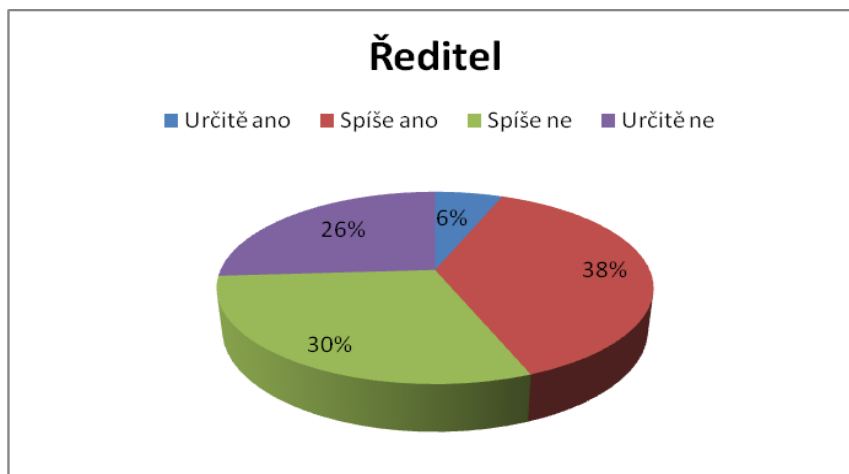
Graf č. 11: Pomoc odborná literatura



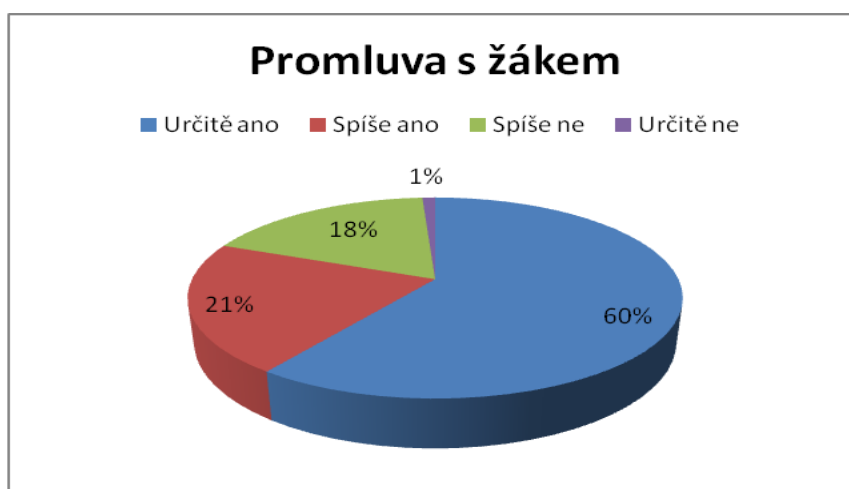
Graf č. 12: Pomoc kolega



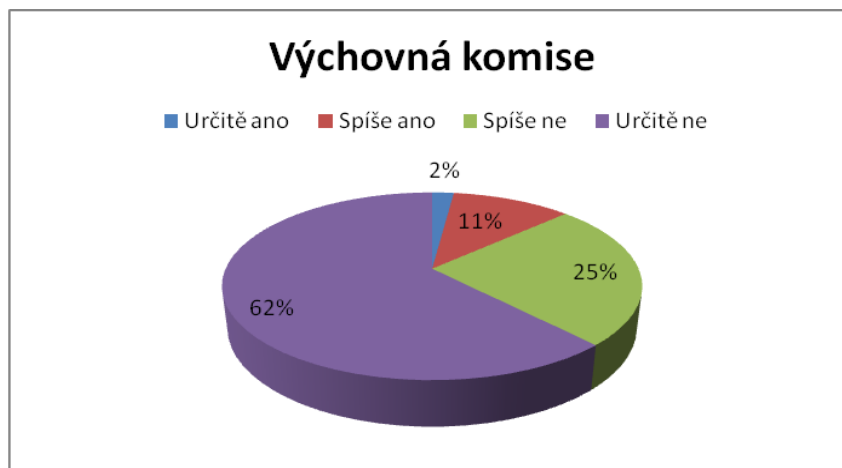
Graf č. 13: Pomoc ředitel



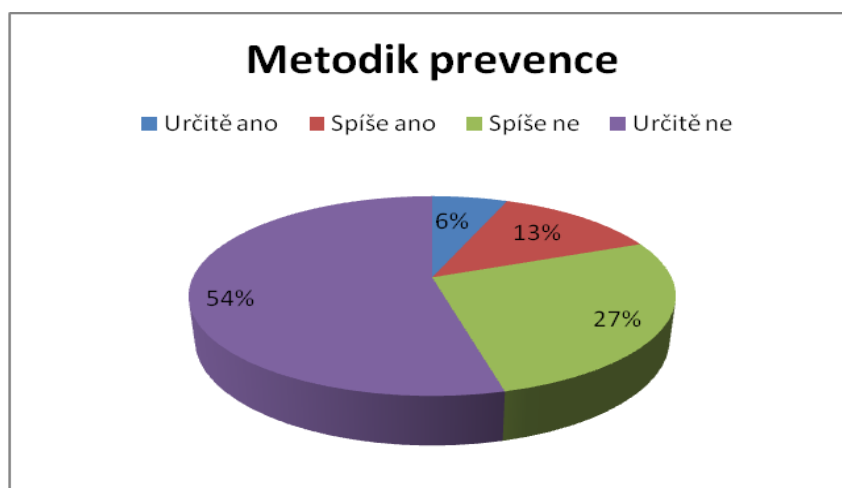
Graf č. 14: Pomoc promluva se žákem



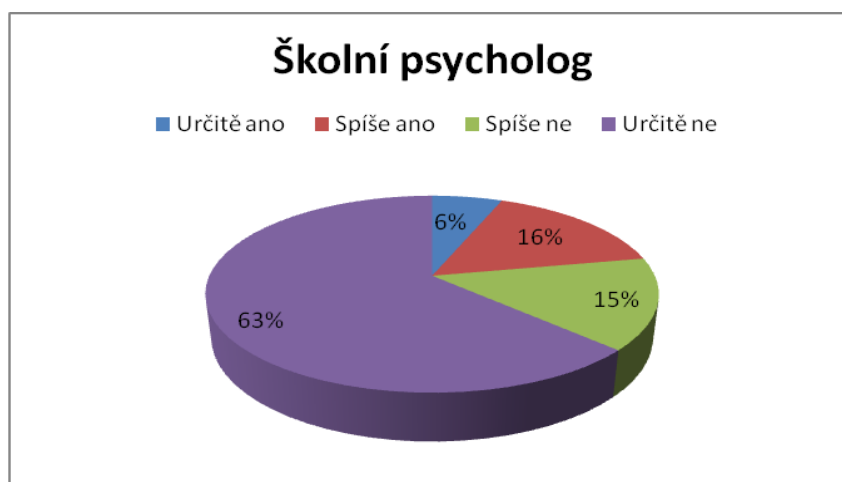
Graf č. 15: Pomoc výchovná komise



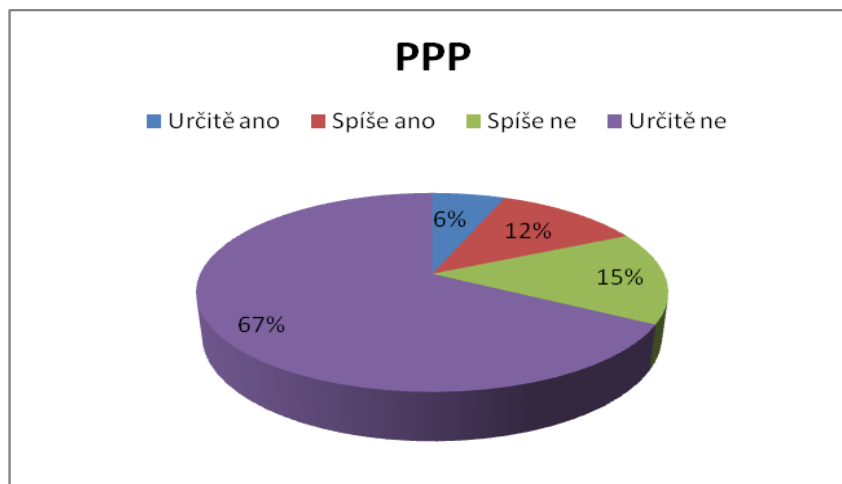
Graf č. 16: Pomoc metodik prevence



Graf č. 17: Pomoc školní psycholog



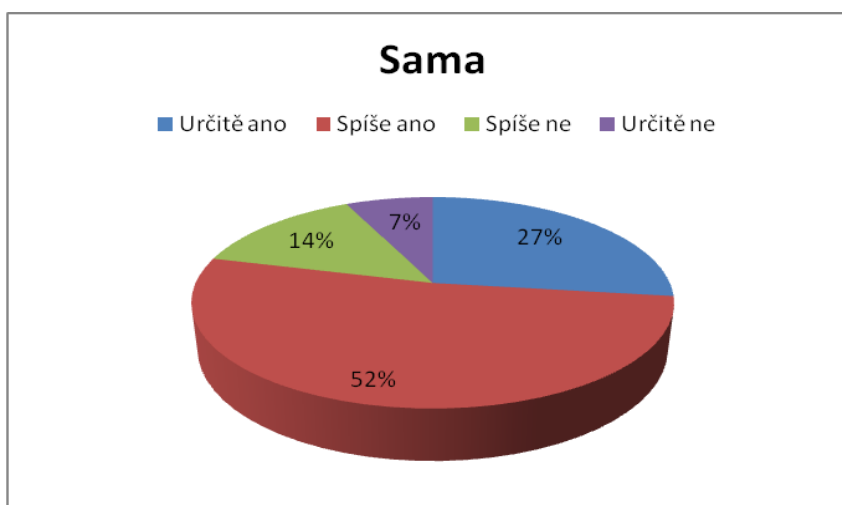
Graf č. 18: Pomoc pedagogicko-psychologická poradna



Graf č. 19: Pomoc středisko výchovné péče



Graf č. 20: Pomoc sama jsem vyřešil(a)



V otevřených otázkách bylo cílem se dozvědět, o jaké děti se jednalo (jak dítě vypadá, jaký má charakter a jaké má rodinné zázemí), kdy se projeví první příznaky problémů, jaké to byly kázeňské problémy, zda učitelé řešili problém ihned či počkali, jaké zvolili řešení pro vyřešení atd. (otázky viz příloha).

12. O JAKÉ DĚTI PŘESNĚ ŠLO?

„Základní otázka, která se klade v oblasti výchovy, je otázka cíle, k němuž výchova směřuje. Ve výchově jde tedy o záměrné působení, které utváří vztah člověka ke světu.“ (Dostál, 1967, s. 10).

Výchova je tedy nesmírně důležitá věc. Jak již v rozhovoru uvedla jedna paní učitelka: *„Dítě je obrazem rodiny a výchovy v ní.“* Prostřednictvím výzkumu se ale bohužel dostáváme k faktu, že děti, které mají kázeňské problémy, často pocházejí z nevyrovnaných, sociálně znevýhodněných rodin, kdy ani jeden rodič neplní funkci vychovávajícího. Tuto skutečnost uvedlo 35 respondentů. *„Jednalo se o: 1. dítě z nevyrovnaného rodinného prostředí s nepravidelným životním cyklem, nestálé rodinné zázemí bez zažitých některých pravidel chování, citově nevyrovnané dítě s agresivními sklony při řešení zátěžových či problematických situací. 2. dítě z rozvedené rodiny s podvědomě skrytým citovým problémem ohledně stability rodinného zázemí, matka i otec si pořídili novou rodinu, přibyli noví sourozenci - dítě "nevědělo, kam patří". V obou případech se na řešení pracovalo v průběhu školního roku - úspěšně. Výrazně pomohla spolupráce s rodiči; školený, přátelský, empatický a nápomocný přístup pedagoga (mám vzdělání jako metodik primární prevence), spolupráce s PPP“* *„Porucha sociálního chování. Chlapec bez problémů lhal, vyhrožoval učitelům i dětem, děti fyzicky i psychicky napadal. Ve svém chování nespatořoval problém. Otec dítěte s rozdvojenou osobností. Otec velmi autoritativní, odmítal jakýkoliv problém, nechtěl ho řešit. Syna v chování podporoval, ve všem mu dodával jistotu, že za své chování nebude potrestán. Učitele písemně i ústně urážel.“* A tím, že rodiče o své dítě nejeví zájem, vzniká spousta forem nekázně, kam spadá i například časté vynucování si pozornosti, neboť doma si ji dítě nezíská.

Nicméně i děti příliš ambiciózních rodičů mají problém s nekázní. Je to leckdy patřičný vzdor. S kázeňskými problémy se potýkají také děti, jež jsou, dle učitelů, rozmazlené svými rodiči.

Ve 13 případech se objevila odpověď, že dětem bylo diagnostikované ADHD - vývojová porucha, jež se mění časem (Adehade, 2009). Často učitelé popisovali i žáky, kterým sice nebylo diagnostikované ADHD, nicméně uvedli, že byli poměrně mnohokrát nepozorné či roztěkané.

ADHD není bohužel problém jenom u dětí. Zjistilo se, že 3 – 4 % dospělé populace, trpí touto poruchou také. A bohužel o ní ani nemusí vědět. Jeden muž popisuje, že měl dlouhodobé deprese, než zjistil, že má vlastně ADHD. Z poruchy pozornosti se totiž může vyklubat vnitřní neklid, kterým někteří dospělí následně trpí. Ač se jedná o poruchu, lidé s touto diagnostikou mohou být vysoce kreativní a tvůrčí osobnosti (Idnes, 2017).

Byly uvedeny i ty děti, které mají lehké mentální či kombinované postižení, nebo děti trpící určitou vadou řeči: *„Žák nastoupil do školy v osmi letech kvůli těžké vadě řeči. V novém kolektivu byl nejistý, v kontaktu byl pouze se svými kamarády z MŠ, ostatním žákům se vyhýbal. Při kontaktu s neznámým byl neklidný, reagoval nepatřičně - předváděl se, dělal „šaškárny.“ Úkoly zadávané vyučujícím odmítal, při hodině vydával různé zvuky, vykřikoval, svačil, lezl pod lavici. Na domluvy nereagoval, rodiče žáka omlouvali, za žakovými problémy viděli špatný vliv kamarádů. Prospěch žáka byl špatný, neúspěch u něho vyvolával jen další negativní chování. Na doporučení školy a PPP rodiče souhlasili s asistentem pedagoga. Jako asistentka byla určena vychovatelka ŠD, kterou žák znal, tak odpadly problémy ohledně jeho strachu z neznámého, s asistentkou se poměrně dobře sžil, až na drobné výkyvy spolupracoval, jeho školní výsledky se zlepšily, žák se celkově zklidnil, rodiče spolupracují, akceptují požadavky vyučujícího, zlepšila se i domácí příprava žáka.*

Také se zde vyskytl případ dítěte s aspergerovým syndromem.

Co je ale smutné, je skutečnost, že se ve 13 případech objevilo agresivní chování. Budu citovat ty nejextrémnější vyplněné odpovědi. *„Chlapec po odkladu, slabé sociální zázemí. Podezření na domácí násilí, problémoví sourozenci a slabý prospěch. Agrese, neustálé atakování spolužáků, zákeřně zezadu, nenápadně. Pokus o šikanu a nabádání spolužáka ke spolupráci - pokusili se strčit svému spolužákovi hlavu do WC a chtěli spláchnout, naštěstí ten druhý couvnul. Vykopl spolužákovi zub, úmyslně mu útočil na obličej, protože se s ním spolužák nechtěl bavit. Krádež peněz a peněženky a opět navedl spolužáka, aby peněženku z lavice sebral, tu si pak nechal a peníze taky.“*

„Agresivní dítě, napadání a ubližování spolužákům, vyhrožování, šikana. V rodině "Itálie", otec ve věku dědečka, který nevychovává, naopak vše dovolí a považuje agresivitu za způsob, jak si zařídit autoritu. Matka psychicky labilní a názorově nestálá. Starší děti jí byly již v minulosti odebrány, neboť se o ně nestarala. Nyní rodiče řeší svěřením do péče a situace je taková, že problémový žák změnil bydliště a školu. Rodiče odmítají, že ubližuje dětem, a všichni včetně mě si vymýšlíme. Bohužel dvě z dětí byly po jeho ataku ošetřeny v nemocnici. Jedenkrát slabý otřes mozku.“ Jak si můžeme z odcitovaného všimnout, děti, jež jsou agresivní, pochází z prostředí, kde je agresivita na denním pořádku. Tudíž se opět dostáváme k názoru, že děti jsou pouze obrazem rodiny. Čili co se děje uvnitř, my vidíme navenek.

Ve třech situacích uvedli učitelé, že žáci brali určitou medikaci. Jeden respondent uvedl medikaci Ritalin – „Ritalin reguluje v mozku specifické látky, které ovlivňují chování. U pacientů s určitými poruchami chování Ritalin zlepšuje příznaky jako je nepozornost, impulzivnost, zvýšená pohybová aktivita, poruchy sociálního chování.“ (Psychoweb a Peterková, 2008).

Také jsem se setkala s odpovědí, že žák nebyl pro školu zralý. Byl silně plačtivý, nedokázal dodržovat pravidla třídy. Rodiče odmítali fakt, že by jejich dítě nebylo pro školu zralé.

Jeden respondent slovenské národnosti uvedl, že se jednalo o žáka, který pocházel z dětského domova.

13. KDY SE PROJEVILY PRVNÍ KÁZEŇSKÉ PROBLÉMY?

Tabulka č. 1: První kázeňské problémy

| | |
|-------|----------------|
| IHNED | 60 RESPONDENTŮ |
| ČASEM | 40 RESPONDENTŮ |

Kázeňské problémy se objevily: „Během předmětů jako HV, TV, VV, které byly uvolněnější. Později se projevovaly během celé výuky a přidaly se i krádeže.“

Z tabulky je zřetelné, že kázeňské problémy jsou velmi časté a objevují se ihned při nástupu (60 %). Někdy se děti musí tzv. rozkukat, než začnou být neukáznění.

„Od prvních dnů školní docházky. Malý zájem rodičů o dítě, problémy v rodině, rozvody, rodiče na sociálních dávkách. Žák kradl, nechodil do školy, odmítal se podřizovat školní rutině.“

Jedna respondentka také zmiňuje, že problémy začaly s přicházející pubertou a narozením dalších dětí do rodiny. Děti tedy na sebe upozorňovaly a chtěly být středem pozornosti.

Problémem je, že někteří učitelé kázeňské problémy přehlížejí, a proto když žáky dostane nový učitel, je těžké žáky zklidnit. *„Problémy byly viditelné již v předchozích ročnících, avšak tehdejší TU neřešeny.“*

14. JAKÉ TO BYLY PROBLÉMY?

Odpovídající měli za úkol vypsát veškeré problémy, se kterými se doposud ve své praxi setkali. Pro přehlednost jsem zvolila tabulku s četností jednotlivých kázeňských problémů, které respondenti vypsali. 26 respondentů uvedlo, že se setkali u žáků prvního stupně s agresivním chováním. *„Napadení spolužáka pěstmi, protože jej strčil na schodech. Řešeno s oběma chlapci na místě, oznámeno řediteli a kolegům, e-mailem i rodičům. Požádání o spolupráci. Rodiče si doma s žáky promluvili, druhý den jsme to probrali znovu ve škole a uzavřeli.“* *„V afektu slovně i fyzicky napadá spolužáky, není schopen ovládnout svůj vztek.“*

„Žák odmítal pracovat, schovával se pod lavici, umyvadlo a odmítal vylézt, pasivně plakal, odmítal se bavit s kýmkoli. Jiný žák kopal kolem sebe, byl vulgární a agresivní na ostatní žáky.“

Jeden učitel uvedl jako prvek nekázně poruchu ADHD.

V tabulce můžeme vidět kázeňské problémy, jež se objevovaly nejčastěji. S vyrušováním se setkává téměř polovina učitelů

Tabulka č. 2: Typy problémů

| TYP PROBLÉMŮ | ČETNOST |
|--|---------|
| VYRUŠOVÁNÍ | 49x |
| AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ, RVAČKY | 26x |
| ODMÍTÁNÍ PRÁCE | 24x |
| SLOVNÍ NAPADÁNÍ, NADÁVKY, ZESMĚŠŇOVÁNÍ, VULGÁRNÍ MLUVA, DRZOST | 11x |
| LHANÍ | 9x |
| ŠIKANA | 7x |
| VYNUCOVÁNÍ SI POZORNOSTI | 7x |
| ZÁŠKOLÁCTVÍ | 6x |
| KRÁDEŽE | 5x |
| NERESPEKTOVÁNÍ AUTORITY | 4x |
| ŽALOVÁNÍ | 1x |
| ADHD | 1x |
| UŽITÍ NÁVYKOVÝCH LÁTEK (KOUŘENÍ, ALKOHOL) | 1x |
| PŘEPISOVÁNÍ ZNÁMEK | 1x |
| MUSTISMUS | 1x |
| NERESPEKTOVÁNÍ PRAVIDEL | 1x |

15. ŘEŠENÍ IHNEDE, NEBO UČITELÉ POČKALI NA DALŠÍ OPAKOVÁNÍ

78 respondentů řešilo kázeňský problém ihned. „U většiny kázeňských problémů jsme problém řešili hned (většinou už šlo o opakovaný problém), musela jsem se rychle zorientovat a odhadnout, na kterého žáka, jaké řešení platí (při slovní domluvě), jiné problémy se řešily s kolegy a s ředitelkou a spolu s dítětem nebo s rodiči dětí.“

Ostatní odpovídající většinou vyčkali, zda se bude kázeňský problém znovu opakovat. „Ze začátku jsem akceptovala žákovy projevy vzhledem k jeho zdravotnímu znevýhodnění, řešila jsem vše domluvou. Adaptace žáků na nové prostředí a kolektiv je různá, u někoho trvá déle. Ze školky a PPP jsem věděla o problémech. Na žádost rodičů žák nastupoval do 1. třídy bez asistenta, rodiče se domnívali, že vše zvládnou.“

„Zpočátku jsem se snažila kázeňské problémy řešit domluvou. Vždy jsem si vyslechla výpověď obou zúčastněných. Snažila jsem se, aby si pomocí rozhovoru žák uvědomil, kdy se nevinná hra přeměnila v nevhodné chování vůči spolužákům. Chtěla jsem, aby žák sám vymyslel, jak by danou situaci bylo nejlepší vyřešit. Někdy řekl pár slov o tom, co by měl dělat jinak, aby se spolužáky bezproblémově vycházel. Požadovala jsem také, aby se naučil uznat svoji chybu, následně jsem chtěla, aby se spolužákovi omluvil. Když ale x-tá domluva k ničemu nevedla, byla jsem nucena tyto přestupky zapsat do ŽK jako poznámku.“

„Promluvila jsem si s chlapcem několikrát. Když má svůj den je suprový, a ještě se mi omluví. Když nemá den, dá si ruce křížem a nic dělat nebude. Rodina už vyhledala pomoc u psychologa i v PPP, doma začal být problematický, začal útočit fyzicky i na matku.“

16. ZPŮSOBY ŘEŠENÍ NEKÁZNĚ

Spousta učitelů řešila kázeňské problémy nejdříve domluvou se samotným žákem. Následně s rodiči problémových žáků. Jako účinné uvedli učitelé příklad nastínění situace, kdy se vymění sociální role a problémovému žákovi se ukáže jeho nevhodné chování. Po většinou si žák své špatné chování uvědomí a přehodnotí názor. Mezi tento způsob řešení zahrnovali pedagogové i dramatizaci problému, jež také považovali za vysoce efektivní.

Některým dětem byl zřízen individuální vzdělávací plán. *„Po domluvě s rodiči třídní učitelka společně s výchovnou poradkyní nastolila tomuto žákovi tzv. Individuální výchovný plán, žák docházel na pravidelné schůzky s rodiči, vedením školy, třídní učitelkou a výchovnou poradkyní a vysvětloval své chování při hodinách, o přestávkách atd. Vedly se zápisy o jeho chování, po určitém počtu zápisů se zvýšil počet schůzek + nastolil zvláštní režim žáka o přestávkách (např. nebyl ve třídě se spolužáky, pohyboval se na chodbě s učitelem). Samozřejmě měl sníženou známku z chování.“*

Jak uvedla jedna respondentka, autoritativním způsobem se nic ne získá. Pokud chce učitel něco řešit, měl by zvolit klidný a racionální přístup bez zvyšování hlasu a mocenských postupů. *„Šla jsem na to laskavým způsobem, ovšem při porušení třídních pravidel nebo neplnění školních povinností byly sankce (puntíky), za více puntíků*

nedostal dotyčný odměnu, a řešila jsem vše s rodiči. Pokud se prohřešky opakovaly a puntíky přibývaly, nemohl dotyčný na třídní akce (kino, táborák, výlet)“

Bohužel se dozvídáme i o faktu, kdy rodina problémových dětí nereaguje a nesnaží se problém nějakým způsobem řešit. *„Kontaktovala jsem rodiče a o dané problematice jsme si promluvili. Bohužel rodiče neprojevovali velký zájem. Nakonec jsem zvolila metodu, že jsem se snažila ho trochu vyzdvihnout, více ho vyvolávat, chválit, a to na něj nakonec zabralo. Všichni ostatní učitelé ho totiž brali jako problémového, a tudíž ho nechtěli vyvolávat nebo ho dokonce chválit. Až přístup, díky kterému byl zapojen a chválen jako ostatní žáci, mu pomohl.“*

Samozřejmé je, že učitelé užívají odměny a tresty. Jako trest učitelé uváděli časté poznámky do žákovských knížek, sníženou známku z chování, třídní či ředitelské důtky, napomenutí třídního učitele, zákaz účasti na školních akcích (kino, divadlo, školní výlet) nebo příkladné úkoly navíc. Naopak někteří učitelé místo trestů žáka vyzdvihovali, chválili ho, dopřávali mu pocit úspěchu, což se jim velmi osvědčilo a vyplatilo, neboť žáci si získali důvěru a začali normálně fungovat jako ostatní děti. *„Osobní kontakt s dítětem, promluvila jsem si s ním, motivovala jsem ho (i jen tím, že bude pro všechny příjemnější, když s námi bude spolupracovat), vyvarovala jsem se tomu, abych žáka ihned odsoudila, hledala jsem si k němu cestu a šla jsem na něho po dobrém - vyplatilo se.“*

Pokud si učitelé nevěděli s problémy rady, obraceli se na své zkušenější kolegy nebo také na výchovné poradce, školní psychology, metodiky prevence či na ředitele školy. Jeden respondent však uvedl, že ač se na výchovného poradce obrátil, bylo to k ničemu a s ničím učitelem nepomohl.

Někdy pomohl i přesun žáka na jiné místo, většinou před katedru, kdy byl problémový žák přímo na očích.

Jak jsme se již dozvěděli i z teoretických poznatků, je potřeba jít po příčinách, proč daný chlapec či dívka zlobí nebo projevuje jinou formu nekázně. *„Domluva se samotným žákem, snaha najít příčinu, proč nechce pracovat, co ho trápí, jaký způsob výuky by mu vyhovoval nejvíce (snaha o individuální přístup). Domluva s rodiči, zjištění, jak se dítě chová doma, jaký způsob práce je pro něj obvyklý.“* *„Nejvhodnější je si s žákem promluvit a zajistit určitou prevenci. Máme komunikační kroužky, kde se snažíme spolu vše řešit.“*

Velmi se mi líbil způsob řešení u vykřikování. Pokud žák vykřikoval, paní učitelka mu řekla, že musí dát prostor k vyjádření i ostatním a že pokud chce opravdu něco hodně důležitého sdělit, nechť to napíše na papír a donese to paní učitelce na stůl. Dítě se tím na chvíli zabaví a má pocit užitečnosti.

V jednom z případů respondent uvedl, že žák má velkou poruchu ADHD. Speciálně pro něj byl vytvořen zvláštní koutek, kam se chodil při svých záchvatech zklidnit. *„Žák měl svůj vlastní koutek, pokud měl záchvat vzteku, šel do svého koutku, kde se sám uklidnil a poté se vrátil do výuky. Nestalo se mi, že by toho žák využíval. Máme mezi sebou hezké vztahy a zohledňujeme potřeby dětí.“*

Bohužel se z výzkumu dozvídáme, že v pár případech byli žáci pod dohledem úřadu sociální péče. Uvedu jeden případ, kdy žák ukradl mobilní telefon, ač byl viděn na kamerách, stále se k případu nechtěl přiznat. *„Rozmluva na koberci, všichni společně řešíme daný problém, hledáme společně způsob řešení. V tomto případě byl navrhnut nejhorší stupeň z chování. Veřejná omluva a přiznání se. Hlášení případů na OSPOD.“*

Jeden žák poslán do diagnostického ústavu, neboť přinesl do školy nůž.

17. OPAKOVÁNÍ PROBLÉMU PO VYŘEŠENÍ

Jak si můžeme v tabulce všimnout, problémy se v polovině případů opakovaly. Ve 29 případech se kázeňské problémy po vyřešení opakovaly pouze občas.

Na otázku, zda se kázeňský problém po vyřešení opakoval, odpověděl jeden respondent následovně: *„Nejprve několikrát. Zátěžové situace musí žák prožít několikrát, než je schopen poznat blížící se problém. V tomto případě jsem čerpala ze zkušeností ze semináře Konflikt a komunikace a z předešlé 10leté praxe na druhém stupni. V druhé půlce školního roku se problém opakoval již jen dvakrát, ke konci roku již stačilo avizovat blížící se střet a dařilo se mu zabránit.“*

Jeden respondent uvedl, že u žáka, který měl na prvním stupni kázeňské problémy, se projevila drogová závislost. Matka na problém nereaguje a sociální úřad nemůže dle respondenta zasáhnout, neboť je mezi matkou a synem velké citové mateřské pouto, takže sociální úřad chodí jen na předem ohlášené kontroly.

Tabulka č. 3: Opakování problémů

| | |
|--------------|-----|
| ANO | 52x |
| NE | 19x |
| OBČAS | 29x |

18. REAKCE RODIČŮ A ŽÁKA NA ŘEŠENÍ VÝCHOVNÉHO PROBLÉMU

„Žák většinou reagoval na zákaz odměn, určitě pomohlo podpořit důvěru žáků v učitele. Kázeňské postihy typu snížení známky z chování, důtky a podobně neměly reakci ani u dětí, ani u rodičů. Některé rodiče otravovalo řešit se školou cokoliv.“

„Žák si nebyl příliš vědom, že jeho činy nejsou správné. Rodiče byli nešťastní, ale s řešením školy spokojení a vždy vstřícní.“

„Žák vůbec nechápe, co provedl, špatně nastavené vzorce chování v rodině, je na agresi zvyklý, neumí řešit problém jinak. Doma ho mírně pokárají, jinak "pohoda". Maminka ho stále omlouvá a hledá výmluvy, otec nekomunikuje.“

„Přenášení viny na školu, urážky směřované pedagogům školy, odmítání problémů. Spolupráce byla možná až ve spolupráci s OSPOD.“

„Rodiče nevěděli, co dělat, proto uvítali každý pokus o pomoc. Žák byl rád, že s ním někdo mluví, a při mých hodinách přestal zlobit. Při hodinách kolegů nikoli.“

„Máme výbornou zkušenost na obou stranách, je-li spolupráce úzká, citlivá k rodinné anamnéze se zájmem o dítě jako takové. Důležitá byla snaha pomoc řešit problém, a nejen oznámit kázeňské přestupky.“

„Reakce žáka jsou individuální - ignorace, posměšky, výmluvy a svádění příčiny na někoho jiného, zaražení, chvilkový smutek, chvilkové polepšení, vzteklé reakce ke všem, ostatním nebo sobě samému u rodiče - domluva žákovi, ignorace, výmluvy a hodnocení ostatních ve třídě, oponování učiteli.“

V mnoha případech byla reakce dětí a rodičů pozitivní. Někteří rodiče ocenili, že učitel projevil zájem problémy řešit. Avšak nejednalo se bohužel jen o pozitivní reakce. Někteří rodiče reagovali agresivně, neviděli chybu v dítěti, nýbrž ve vedení školy a vedení třídního učitele. *„Rodiče nejdřív zatloukali a byli překvapeni, že by něco mohlo být s jejich synem špatně, odmítali pochybení.“*

Jeden učitel s rodiči kázeňské problémy neřešil, neboť byl názoru, že veškeré problémy se mají řešit pouze ve škole. Jednalo se však o malé přestupky, které jsou běžné a tolerují se.

19. STALO SE UČITELŮM, ŽE ZVOLILI ŠPATNÝ ZPŮSOB ŘEŠENÍ?

Více jak polovina učitelů, jak si můžeme všimnout v tabulce (viz níže), zvolila vhodný způsob řešení. Avšak našlo se i 43 učitelů, kteří zvolili špatný postup řešení, ze kterého se následně poučili. Učitelé problémy řeší metodou pokus omyl a zkrátka zkouší, která metoda je nevhodnější.

„Předchozí vyučující mi doporučila posílat za dveře, to se neosvědčilo – když byly pootevřené dveře, pokřikovala na ostatní spolužáky a strhávala na sebe pozornost. Nechat ji za zavřenými dveřmi jako kolegyně, jsem si netroufla z bezpečnostních důvodů.“

„Nejsem si jistá, jestli jsem někdy postupovala špatně. Po konzultaci s jinými zkušenějšími kolegy jsem byla utvrzena vtom, že i oni sami by postupovali podobně jako já.“

„U jednoho žáka s rodiči zkusíme, co zabere. Momentální řešení (notýsek se smajlíky podle chování) úplně nezabírá, budeme přehodnocovat.“

„Nejprve ano, při neznalosti rodinného zázemí žáků se objevily situace pro ně citlivé, ale tak skryté, že příčina chování žáků nejprve ukazovala na obyčejný ne respekt a znudění, potřeba vyrušovat, nechuť k práci, provokace. Ze zkušenosti vím, že je dobré na začátku školního roku projít katalogové listy, informovat se ve školce, u kolegů a monitorovat dění ve třídě, třídní vztahy a postavení jednotlivých žáků v kolektivu. Děti si stanoví pravidla chování ve třídě - vyvěsit, rozebírají jednotlivé situace na obecné i konkrétní rovině. Dobré je vést kolektiv od začátku školního roku, problémy se tak lépe analyzují, řeší. V lepším případě se jim dá předejít.“

„Ano. Netrestala jsem jako kolegyně. Byla jsem trnem v oku. Žáci na sebe mnohdy upozorňují jen, že chtějí zájem. Mnoho učitelů řeší vše hned poznámkami. Než položit si otázku, proč to asi dělá? Promluvit si s dítětem se dnes asi nenosí.“

Tabulka č. 4: Volba špatného způsobu řešení

| | |
|-----|----------------|
| ANO | 43 RESPONDENTŮ |
| NE | 57 RESPONDENTŮ |

20. CO BY UČITEL ZMĚNIL, KDYBY MĚL DRUHOU ŠANCI NA ŘEŠENÍ?

Ve 34 případech by učitelé nezměnili nic. Jeden učitel přemýšlel hlavně nad tím, jakým způsobem žáky motivovat, aby nevznikl prostor pro nekázeň. Řešení vidí tedy v motivaci místo trestů.

Častá odpověď byla, že by učitelé měli zůstat více klidní a nenechat se vytočit. Řešení s chladnou hlavou je vždy více efektivní.

Učitelé také uznali, že by měli být více důslední a v některých věcech přísnější. Na otázku, co by změnili, kdyby měli druhou šanci, odpověděli:

„Být více klidná, sebevědomá, ale důsledná. Nenechat okolní problémy, aby ve třídě ničily moje nervy. Vše se řeší lépe, když má člověk nadhled.“

„Domnívám se, že jsem využila všechny možnosti a snažila se vše řešit v klidu a domluvou. Možná jsem mohla být přísnější. Bohužel problém vidím vtom, že nemohu problémového žáka například vyloučit ze školního výletu. Napomenutí či důtka nic neřeší, pro děti bezvýznamný cár papíru, a jede se dál.“

„Rozhodně mluvit učitel-žák-rodíč popř. poradce výchovný, psycholog. Jednat otevřeně v nejlepší prospěch žáka. Interakce je velice důležitá a souhra žák-učitel-rodíč se mi jeví jako naprosto perspektivní příležitost, že se i škola dozví, jakou váhu přikládají rodiče k přípravě dítěte na výuku.“

10.2 VYHODNOCENÍ ROZHOVORŮ

Jak jsem zmiňovala výše, rozhovorů se zúčastnilo osm žen z Plzeňského a Jihočeského kraje, z čehož šest z nich studovalo na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích - na pedagogické fakultě, obor Učitelství pro 1. stupeň pro ZŠ a dvě učitelky dokončily studium na Západočeské univerzitě v Plzni s tímtéž oborem. S komunikačními partnery jsem vedla polostrukturovaný rozhovor, kdy jsem se nedržela pevného znění otázek, nýbrž jsem otázky doplňovala. Při vyhodnocení jsem rozhovory rozdělila do pěti částí, a to: kázeňské problémy, kázeň, příčiny nekázně, informace a způsoby řešení kázeňských problémů.

Žádní učitelé, jak na Jihočeské univerzitě, tak na té Západočeské, nezažili předmět, který by je na řešení kázeňských problémů nějakým způsobem připravil. Jednalo se spíše o zmínky v rámci jiných předmětů, jako byla třeba psychologie. *„Bohužel jsme nic takového neabsolvovali, možná nějaké hodiny psychologie, kde jsme něco našli, nic víc.“*

Tři učitelé z osmi jsou v praxi teprve prvním rokem, jeden komunikační partner byl v období rozhovoru v pedagogické profesi teprve první měsíc, a proto se teprve se vším seznamuje a učí se od starších a zkušenějších kolegů. Dva komunikační partneři jsou v praxi již druhým rokem a osmý odpovídající je v praxi už pět let.

Důležitou součástí rozhovoru byla otázka, jak často se pedagogové s kázeňskými problémy setkávají? Čtyři učitelky se s kázeňskými problémy setkávají velmi často a zbylé čtyři méně často. Zaujala mě odpověď jedné paní učitelky, která odpověděla, že se s nekázní prakticky neseťkává, jelikož učí na vesnické škole. Rozvinula jsem otázku, proč si myslí, že na vesnické škole je méně kázeňských problémů: *„Mám tím na mysli například přístup rodičů k výchově či přístup ke škole celkově. Zde na vesnické škole máme všichni k sobě velmi blízko. Snažíme se společně spolupracovat a kooperovat, což je pro dobré klima školy velmi důležité.“* S drobnými kázeňskými problémy se paní učitelka ale také setkává, nicméně je nepovažuje za zásadní a nutně řešitelné. *„Hodně záleží na osobnosti učitele, jakou pozici si hned na začátku získá. Malé děti nejsou hloupé a dost dobře poznají, co si můžou k Vám dovolit. Jelikož učím na vesnické škole, většinou se s kázeňskými problémy neseťkávám. Před tím jsem ale učila dva roky na městské škole a věřte, či ne, jsou zde velké rozdíly.“*

KÁZEŇSKÉ PROBLÉMY

S jakými kázeňskými problémy jste se za svou praxi již setkala? Tak zněla další otázka našeho rozhovoru. Dotazovaní učitelé se jak v dotaznících, tak v rozhovorech nejvíce setkávají s vyrušováním (8 z osmi u rozhovorů a 90 respondentů u dotazníků), je ale nutné podotknout, že každý formu vyrušování bere jinak. Jeden učitel na to pohlíží jako na své selhání, kdy žáka dostatečně pro svou činnost nezaujal, nemotivoval. Druhý v tom může vidět aktivitu žáka, který se snaží projevit, a třetího učitele to obtěžuje a bere to jako projev nekázně. K dalším častějším formám nekázně můžeme zařadit záměrné zapomínání pomůcek či domácích úkolů, nespolupráce, drzost vůči autoritě, špatné chování ve skupině – „*Hodně často se setkávám s tím, že děti se k sobě navzájem neumí chovat a nyní, v mé 1. třídě, děti ani neví, jak se mají chovat k dospělému.*“ Další problémem, který začínající vnímají jako nekázeň, je nerespektování dohodnutých pravidel, vulgární mluva, neplnění povinností a vykřikování. Nekázeň však nebyla pouze na bázi slovní, nýbrž bylo zmíněno i poštuchování, bouchání spolužáka či strkanice na obědech.

KÁZEŇ

K tomu, aby vše ve třídě fungovalo, je nutné zajištění kázně. Co si ale učitelé pod pojmem „kázeň“ představují?

„Pod pojmem kázeň si představuji aktivní účast na hodinách a respektování dohodnutých pravidel.“

„Taková atmosféra a klid ve třídě, kde se dá efektivně a kvalitně pracovat.“

„Pro mě je důležité, aby byl ve třídě klid na práci. Snažím se, aby ve chvíli, kdy je to třeba, nebyl ve třídě ruch. Dle mého názoru se v rušném prostředí nemohou děti soustředit, protože se jejich mysl snadno rozptýlí.“

„Myslím si, že kázeň je něco, co by děti v sobě měly mít již částečně zabudované z domova. Kdo neumí být ukázněný již z rodiny, ten se velmi špatně přeučuje ve škole. S takovým dítětem je velký problém pracovat. Pod pojmem kázeň si tedy představuji – respekt k autoritě, dodržování předem stanovených pravidel a umět odhadnout, kdy už je chování tzv. přes čáru.“

„Očekávám určitě dodržování pravidel, určitých norem, na kterých se s dětmi společně na začátku školního roku domluvíme.“

„Pod pojmem kázeň? Tak pod pojmem kázeň si představuji chování, které odpovídá předem domluveným pravidlům. Kázeň se musí dodržovat. Dodržování předepisuje dokonce i školní řád. Takže asi tak.“

„Představuji si pořádek a řád ve třídě, vědomé dodržování pravidel. Také si pod tím představuji určitou spolupráci mezi učitelem a žáky nebo mezi žáky navzájem.“

„Hlavně to, že je žák poslušný a respektuje vás.“

S teorií kázně souvisela otázka, jak si nejlépe kázeň ve třídě udržet. Čtyři učitelky se shodly na tom, že je důležité stanovit si jasná pravidla třídy, které mohou učitelé společně se svými žáky vytvořit. Děti je tak lépe pochopí. Pedagogové také zmiňují, že je potřeba, aby se na pravidla neustále odkazovalo a i při sebemenším porušení se pravidlo připomínalo. Při dodržování pravidel zdůraznil jeden odpovídající, že je potřeba, aby byl učitel spravedlivý, to znamená, že pro všechny platí stejná pravidla. Děti jsou velmi citlivé na nespravedlnost. Pátý účastník rozhovoru uvedl, že práci je potřeba dělat zábavnou formou. Ona zábavná forma učiteli zajistí řád a pořádek, kdy si klademe za cíl, zapojit všechny žáky do činnosti právě proto, aby nevznikl prostor pro nekázeň. S tímto názorem se shodoval i šestý respondent. *„Důležitým faktorem je určitě motivace. Lépe řečeno, pokud děti něco baví, nebude na kázeňské problémy prostor. Je jasné, že pokud zvolíte činnosti, které jsou stereotypní a pro děti nudné, jdete naproti příkladnému zlobení.“* Jeden učitel si hodinu sestavuje tak, aby byl prostor i na zábavu, kdy se mohou žáci v určité části hodiny tzv. „vyblbnout“, popovídat, nicméně v další části hodiny se musí pracovat – *„Pokud zvládneme vše, co mám na hodinu naplánováno včas a v kvalitě, kterou si představuji, můžeme zbytek hodiny věnovat tomu, čemu děti chtějí (hry, povídání si v kruhu).“* Pro zajištění kázně je také velmi důležitá přirozená autorita. Další učitel dodal, že pro zajištění kázně neexistuje určitý popis – *„Každá třída je jiná. Na jednu třídu může platit velká motivace, kdy je popohání hon za odměnou. V další třídě toto fungovat nemusí a platí na ně něco jiného. Myslím, že hlavní je určitá autorita, kterou člověk musí vyzařovat. Někteří učitelé nemají kázeň ve třídě nikdy, ať se jedná o jakoukoliv třídu.“*

PŘÍČINY NEKÁZNĚ

Sedm učitelek se shodlo na tom, že příčina je v rodině. *„Prakticky, největší základ pro vznik kázeňských problémů je rodina daného žáka. Pokud učíte dítě, které vyrůstá*

v rodině, která nemá žádná pravidla a dítě roste tzv. jako dříví v lese, nemůžete ihned očekávat, že dítě bude vaše pravidla respektovat.“ Děti nemají nastavené hranice a jsou často nevychované. S tímto problémem, dle jednoho odpovídajícího, nelze nic udělat. Problém musí primárně řešit rodina. Funkce rodiny v dnešním světě trochu zaostává. „Dítě je doslova obrazem rodiny a chování uvnitř ní.“ Příčina není jenom v rodině, komunikační partneři se shodli i na tom, že příčinou může být sám učitel, protože o svých svěřencích málo ví. „Pokud učitel nezná materiál, který má tvarovat, nemůže ho tvarovat správně. Na každého platí něco jiného a nelze nic aplikovat paušálně.“ Bohužel ne každý učitel je kompetentní řešit problémy. Jeden z učitelů uvedl, že kázeňské problémy vznikají především kvůli špatnému klimatu ve třídě.

Podněcující podnět pro vznik nekázně může být i stereotypní výuka, špatná komunikace učitel vs. žák, nebo: „nedůsledný učitel, který na děti křičí kvůli všemu, myslím, že děti už potom křik ani neregistrují.“

„Musíme znát své žáky, poznat špatně přicházející situace, důležité je předpovídat. Řešit každý problém, nevyhýbat se.“

KDE HLEDAT INFORMACE S ŘEŠENÍM?

„V tomto ohledu mám obrovskou výhodu a to tu, že jsem výchovným poradcem, a proto se zúčastňuji několika odborných školení výchovného poradenství. Což mi pomáhá najít vhodné způsoby řešení kázeňských problémů.“

Sedm respondentů hledalo řešení u zkušenějších kolegů. Na literaturu se obrátili pouze tři odpovídající. Možnost řešení s výchovným poradcem zvolili pouze dva respondenti. Čtyři učitelé z osmi využili rad z internetových serverů.

Řešení učitelé nehledali pouze v jedné oblasti, hledali různě. Nejvíce však vítězila volba rady se zkušenějšími kolegy.

JAK ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELÉ ŘEŠÍ KÁZEŇSKÉ PROBLÉMY?

Účastníci rozhovoru byli dotazováni na různé kázeňské problémy zvlášť. Zajímalo mě především, jak danou nekázeň řeší. Jako první byla zvolena neposlušnost, další odmítání práce, vykřikování, zapomínání domácích úkolů, záškoláctví, lži, krádeže a jako poslední, nejhorší kázeňský prohřešek, šikana. Tato problematika byla dále

rozvinuta o další otázku, která se týkala toho, zda dotazovaní učitelé zažili i další kázeňské problémy, které nebyly před tím zmíněny. Jedna respondentka uvedla následující: *„Mnoho, ale nenazvala bych to jako kázeňské problémy, týká se to spíše poruch chování, kde se projevuje vztek a agrese. To pak řeším tím, že žáka izoluji mimo třídu nebo mu studenou vodou maximálně otřu obličej, aby se trochu uklidnil. To mi doporučili starší kolegové, je to taková léčba jiným šokem. Nikdy bych si nemyslela, že tuto metodu použiji, ale po tom, co mám teď ve třídě, kdy při prvním záchvatu, na mě dítě převrátilo vzteky lavici, vidím tuto metodu za nejúspěšnější.“* Další z uvedených byly pozdní příchody do hodin, kdy bohužel vina nebyla na straně dítěte, ale rodičů. Jako poslední byla řečena drzost, jež paní učitelka řešila výměnou sociálních rolí, aby si žák drzost zažil na vlastní kůži.

Pojďme se podívat na vyhodnocení jednotlivých kázeňských problémů.

Jako první jsme řešili **neposlušnost**. Dle první paní učitelky bychom neposlušnosti měli předcházet, a toho docílíme, zajistíme-li dítěti dostatek aktivit. Zkrátka ho zaměstnáme natolik, že na případnou neposlušnost nezbude prostor ani čas. Druhý pedagog řeší neposlušnost zapojením ostatních dětí do daného problému. Ptá se třídy, zda chování, jež provádí určitý žák, je správné. *„Pokud má žák svědomí, uzná chybu. Pokud problém nevidí, problém je asi s vychováním“*. Další učitelé řešili neposlušnost domluvou nebo upozorněním. Pokud domluva nezabrala, napsali do žákovské knížky poznámku. Jedna paní učitelka uvedla, že pokud je žák neposlušný, následuje okamžitě trest. *„Dítě musí vědět, pokud je neposlušné, co bude následovat.“* Přičemž forma trestu je většinou úkol navíc. Posledním z uvedených řešení bude modelace situace, kdy se dítěti ukáže jeho nevhodné chování, vymění se role.

Dalším formou nekázně bylo **odmítání práce**. Jeden pedagog uvedl: *„Řeším to radikálně, špatnou klasifikací. Mám totiž třídu, kde poznámka nic neznamená, rodiče jsou téhož názoru. Takže špatná klasifikace alespoň trochu pohrozí, že něco je špatně.“* Opakem radikálního řešení je odpověď, kdy se paní učitelka snaží hrát na city. Volí věty typu (*„Udělej to kvůli mně. Pokud si to neuděláš ve škole, bude to pro tebe horší a budeš si to muset udělat doma. Jaké by to bylo tobě, kdyby ti někdo v hodině nechtěl pracovat?“*) Dva učitelé se s odmítáním práce zatím nesetkali. Zajímavá byla jedna z dalších odpovědí, kdy jedna dotazovaná je názoru, že každý má právo práci odmítnout, a proto na odmítnutí práce nevidí nic špatného. V tomto ohledu bych byla

asi na rozpacích. Dle mého názoru se jedná o velmi tenký led, kdy se z jednoho odmítnutí může vyklubat prostá lenost. Žáci mohou pouze využívat učitelovy duševní dobroty. Nebo je klima třídy tak dobře nastavené, že žáci výhod nevyužívají a zkrátka pokud jim aktivita nevyhovuje, prostě ji dělat nebudou, ale do další se už bez problému zapojí. Opět zde učitelé zmiňují motivaci, pokud je žák motivovaný, předejdeme nekázní i tohoto typu. Pro učitele by mělo být klíčové, proč žák práci odmítá. *„Záleží na tom, proč práci odmítá. Pokud je to pouze vzdorovitost, domluví se s rodiči a dítě práci neunikne. Buď dělá doma, nebo odpoledne ve škole. Velmi brzy pochopí, že přichází o volný čas. Pokud je to proto, že si dítě nevěří nebo se z nějakého důvodu bojí pracovat, musím ho nejprve ujistit, že ať udělá cokoli, je nejdůležitější snaha a chuť něco udělat.“*

Následuje kázeňský problém **vykřikování**. Šest učitelů z osmi řeší vykřikování prostou ignorací, kdy žák pro ně neexistuje do té doby, dokud se řádně nepřihlásí o slovo jako ostatní žáci. *„Ty vykřikuješ, a proto nechci slyšet, co chceš říct.“* *„Vedeme rozhovor, že se to nedělá, protože musíme respektovat druhé, kteří na výuku chtějí mít klid. Opět říkáme, jak by bylo jemu, kdyby. Usilujeme o empatii.“* Pedagogové se odkazují i na pravidla třídy, jež si na začátku roku společně s žáky stanovili - mluví pouze jeden, o slovo se musí hlásit. Jedna paní učitelka uvedla, že vykřikování řeší formou hry. *„Máme takovou celoroční hru, kdy máme určité týmy. Pokud žák vykřikuje, tak ho napomenu, pokud vykřikuje pořádku, jeho tým přichází kvůli němu o body. To je celkem osvědčené.“*

V praxi se samozřejmě často setkáváme i se zapomínáním **domácích úkolů**. Jak řeší učitelé tento problém? Jako prevenci zapomínání domácích úkolů volí první dotazovaná učitelka „úkolníček“ a důsledné zapsání úkolu do něj. Po napsání úkolu doma musí být domácí úkol podepsán rodiči. Dvě paní učitelky dávají po zapomenutí úkolu druhou šanci a děti mohou přinést úkol do druhého dne. Pokud žáci do druhého dne hotový úkol nepřinesou, dostávají od první paní učitelky napomenutí. Po pěti napomenutích je poznámka do žákovské knihy. Druhá stejně odpovídající paní učitelka se zatím ještě nesetkala s tím, že by žáci do druhého dne úkol nepřinesli. Další z odpovědí na tuto problematiku zněla následovně: *„My tu máme jasně nastavená pravidla – 3x zapomenutí v měsíci = poznámka. 3x poznámka za čtvrtletí = napomenutí třídního učitele. U starších dětí ještě aplikuji to, že pokud dostanou poznámku za tři*

zapomenutí v měsíci, dostávají týden o jeden úkol víc. Pokud hodně zapomíná celé pololetí, tak dostává toto dítě úkoly i tehdy, když ostatní děti už žádné úkoly nemívají (např. před Vánocemi nebo na konci školního roku). Nenapravitelní „zapomínáči“ jsou ale řešeni při výchovných komisích za přítomnosti rodičů.“ Účastnice čtvrtého rozhovoru je názoru, že zapomínání domácích úkolů je vizitka rodičů. V této třídě paní učitelky nosí děti učebnice domů, jen pokud mají v nich domácí úkol. Pokud ho nemají, učebnice zůstávají ve škole. V tomto ohledu zjistíte, zda rodič do aktovky vůbec nahlédl. Další učitelka volí řešení nedonesení domácího úkolu opět radikálně, neboť dle jejího názoru jsou děti ve čtvrté třídě už velké a musí vědět, že zapomínání úkolů prostě nejde. Uděluje tudíž hned poznámku do žákovské knížky. Na jedné ze škol, kde učí další z komunikačních partnerek, nesmí dávat povinné domácí úkoly, tudíž je třídní učitelka dává pouze dobrovolně a nikdy se nesečkala s tím, že by žáci dobrovolné úkoly nepřinesli. Poslední dotazovaná zvolila svůj vlastní systém. „Vymyslela jsem si svoji metodu, udělení „kolíčků“ na majáčku, žáci se nesmí dostat na majáku až dolů, jinak je čeká trest.“

Učitelé se již na 1. stupni mohou setkat se **záškoláctvím**. Jedna paní učitelka uvedla: *„Jednou jsem tento kázeňský problém řešila. Je to velmi obtížné něco takového řešit. Matka byla alkoholička, dítě mělo neomluvené hodiny. Mám dojem, že pokud má dítě zameškáno nad 25 hodin měsíčně, což je vlastně skoro týden, řeší hned vše OSPOD. Tudíž se řešení přenechalo na nich. Dítě bylo matce odebráno z péče.“* Každopádně pokud dítě má jistý počet neomluvených hodin, je nařízený jasný legislativní postup. Nejprve se musí informovat rodiče, následně OSPOD. Důležité je i hledat příčiny, proč žák za školu chodí. Pět dotazovaných učitelů se s tímto problémem za svou praxi ještě nesečkalo.

Zvláště v mladším školním věku se setkáváme se **lží**, jež může být na počátku fantazijní, což je zcela pro toto období přirozené. První dotazovaná uvedla, že děti lhaly, lžou a budou lhát a že se jedná o celkem častý prvek nekázně. Nicméně děti v tomto věku nemají svou lež dokonale promyšlenou a učitel snadno rozezná lež od pravdy. Čtyři učitelky se shodly na vhodné komunikaci o lhaní. Komunikovat v tom smyslu, že lhaní je věc špatná a lepší je se hned přiznat, neboť lež může mít velké následky. Důležité je najít příčinu, proč nám dítě lže. Možná chrání samo sebe nebo ostatní. Dalším řešením jedné z učitelek byla ignorace lží (dítě totiž neustále lhalo, a když

ji paní učitelka začala ignorovat, dítě s tím přestalo, protože vědělo, že lhaním si ji nezíská) nebo nastínění situace, jak by bylo jemu, kdyby mu neustále někdo lhal. „Opravdu jde o to, že se snažím s dětmi mít vztah založený na upřímnosti. Když i přes to zalže, promluvím si s ním o tom, co udělal, rozebrat celou situaci, vysvětlit mu to na obdobném, pro něj pochopitelnějším, příkladu. Pak v tu chvíli pracuji s celým kolektivem (pokud ví o lži spolužáka) a znovu celou situaci rozebereme všichni společně. Samozřejmě nerozebíráme společně nic, co by mohlo být pro dotčené dítě nějak citlivé apod. Vysvětlíme si, že každý může udělat chybu, dítě slíbí, že už lhát nebude, a celý kolektiv se pak hezky shodne na tom, že mu odpustíme, na celou záležitost zapomeneme. Pokud jde ovšem o recidivujícího lháře, tak opět záleží na tom, jaká je příčina lhaní. Děti obvykle nelžou proto, že by prioritně chtěly. Pokud jsou to ale lži, které komukoli ubližují, řeším to vždy ve spolupráci s kolegy, nejlépe v ředitelně a pokud to vyžaduje situace, tak i za přítomnosti rodičů.“

Jak udává Ondráček (2001) vznik **krádeže** může být dán sociální či mentální nevyzrálostí, kdy žák má problém se sebeovládáním. Ani jedna z učitelek se doposud s krádežemi nesešla. Měly ale představu o tom, jakým způsobem by postupovaly. Určitě by zavolaly rodičům žáka, kterého se krádež týká, nebo by se poradily se zkušenějšími kolegy nebo by šly poprosit o radu výchovného poradce a určitě by hledaly příčiny, proč daný žák danou věc ukradl.

Nejhorší kázeňský problém je **šikana**. První paní učitelka zdůraznila rozdíl, že na vesnické škole není pro šikany příliš velký prostor. S dětmi tráví většinu času, tudíž kdyby na prvopočátek šikany došlo, určitě by ji hned podchytila na začátku a zamezila ji. Ve škole i ve třídě mají nastavené velmi pozitivní klima, kde se mají mezi sebou rádi. S šikanou se nesešlo sedm učitelek. Učitelky dále uvedly, jakým způsobem by jednaly, kdyby šikana nastala. Obrátily by se na výchovného poradce, na rodiče či na ředitele školy. Jedna paní učitelka doporučuje šikany po odhalení dramaticky ztvárnit, kdy do pozice oběti dá agresora. Dotyčný by měl okamžitě poznat, že je jeho chování špatné.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Poslední otázkou rozhovoru bylo doporučení, které by komunikační partneři předali svým pracovně mladším kolegům, aby předcházeli nekázni. Dovolte mi tato doporučení citovat.

„Důležité je nenechat kázeňské problémy rozjet. Hned usměrňovat i za maličkosti (například štrachání v tašce, které ruší ostatní při přemýšlení). Určitě nic nepřehlížet. Nezvyšovat hlas, mluvit o problémech, dát dětem pocit důvěry. To je velmi důležité, dítě musí vědět, že za vámi může kdykoliv s čímkoliv přijít. Zkrátka a dobře, důležité je vybudovat dobré a příznivé klima.“

„Určit si hranice a mantinely hned ze začátku, ubrat můžete vždycky. Lepší je být přísný než hodný, protože z přísného se může stát hodný a žáci vás budou brát, budou si vás o to víc vážit, budou si vážit toho, že jste milý. Pokud jste jen hodný a nekladete podmínky a jednou je budete chtít zavést, o to hůř to bude reálné, žáci to nebudou respektovat.“

„Ano dala. Mluvte s dětmi, buďte s nimi. Kolektiv a vztah nevybudujete v hodinách, ale mimo ně.“

„Žádné není. Každá třída je jiná, ale asi nejdůležitější je nekřičet. Člověk si ničí hlasivky pouze sám sobě a děti jsou ukřičenější.“

„Stanovte si řád, který za každou cenu dodržujte, nic nesmíte nechat náhodě nebo to prostě přejít. Jakmile to začnete přecházet, je kámen úrazu na světě a děti zjistí, že nejste tak pevná, tím pádem začnou pravidla porušovat čím dál častěji. Takže hlavně řád a pevnou vůli.“

„Pracovat s žáky individuálně, protože na každého platí něco jiného.“

„Buďte empatičtí! Žáci vycítí, zda vám mohou věřit a zda je berete vážně. Udělejte si na děti čas. Však mějte jasně stanovené hranice pro všechny a stejným metrem.“

„Ano, aby dbali na dodržování třídních pravidel, a od začátku je nastavit určitě tvrdší, povolit se dá kdykoliv.“

11 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ

Z výsledku je patrné, že řada začínajících učitelů není připravena řešit kázeňské problémy. Jak jsme se dozvěděli výše, 77 % lidí z dotazníkového šetření a všichni komunikační partneři se nesetkali na vysoké škole s žádným preventivním programem, jež by je na určité problémové situace připravil. Chtěla bych ale podotknout, že v rámci studia na vysoké škole nás fakultní učitelé odkazovali na spoustu publikací, které by se nám do budoucí praxe mohly hodit. Ve většině případů se ale na doporučení nedbalo, a proto se někteří absolventi vysokých škol nemůžou divit tomu, že o určitých pedagogických problémech nic neví.

Začínající učitelé jsou, jak uvedlo 40 respondentů, tzv. hození do vody a učí se plavat sami. V několika případech jim byl přidělen uvádějící učitel, odpovídající ale dodali, že uvádějící učitel jim moc cenných rad nedal, a proto se spíše obraceli na jiné zkušenější kolegy.

Z výzkumného šetření je zcela jasné, že téměř každý učitel se ve škole s kázeňskými problémy setkal. Mezi nejčastější kázeňský problém patří především určité formy vyrušování. Jak bylo zmíněno výše, každý učitel má na vyrušování zcela jiné měřítko. A proto se jednomu učiteli může zdát, že vyrušování je druh nekázně, kdežto další učitel to může vnímat zcela jinak. Vnímá to například jako zájem žáka něco říci. K dalším častým kázeňským prohřeškům patří také neposlušnost, odmítání práce a lži. Jedna paní učitelka však zaznamenala velmi patrný rozdíl mezi vesnickou školou a školou ve velkém městě, kdy došla k názoru, že ve vesnické škole je kázeňských problémů opravdu o mnoho méně a pokud je klima třídy dobré, není tam ani prostor pro malé kázeňské problémy, jako je vyrušování či neposlušnost. Jde především o to, jaké si učitel ve své třídě nastaví hranice. Je opravdu velmi důležité mít přirozenou autoritu. Učitel by měl být při své práci důsledný a zpočátku přísnější, neboť povolovat se může vždycky. Vhodné je i nastavit společně se třídou pravidla. Děti by měly být spolutvůrci, neboť tak pravidla nejlépe pochopí a osvojí si je.

Co se týče pomoci od vnějších subjektů (středisko výchovné péče, pedagogicko-psychologická poradna) či od školních poradenských pracovišť (školní psycholog, výchovná komise, metodik prevence) z odpovědí respondentů je znatelné, že spolupráce s nimi nevedla k příliš dobrým výsledkům. Ve většině případů jim tyto subjekty a pracoviště neporadily a učitelé se pak na ně ani neobraceli. Spíše čerpali

cenných rad od zkušenějších kolegů či moderně využívali internet.

Učitelé se shodli na tom, že největší vliv na vznik kázeňských problémů má rodinné zázemí žáka. Pokud rodina žáka v nevhodném chování podporuje, málokterý učitel něco změní. Ovšem příčinou toho, že žáci zlobí, může být i sám učitel, který vede stereotypní výuku, která je pro děti nezajímavá a nudná. Pokud učitelé nezmění přístup ke své práci a nezačnou žáky motivovat, vzniknou problémy a může dojít i k syndromu vyhoření.

Nejdůležitější je ale zamyšlení nad tím, jak začínající učitelé problémy řeší. Dá se říci, že každý má svůj daný systém, který buďto funguje, nebo se učí ze svých chyb a vymýšlí způsoby nové. Každý učitel je jedinečná osobnost, která má na danou věc odlišný názor, tudíž každý hodnotí zcela jinak. Jeden učitel trestá poznámkou za nekázeň hned, aniž by zjistil příčiny. Z výsledků výzkumného šetření si můžeme všimnout, že spousta učitelů se snaží problém vyřešit hned na místě, ale už nepřemýšlí nad tím, proč daný žák kázeňský problém vlastně udělal. Co ho k tomu vedlo? Je důležité hledat příčiny proč. Najdeme-li příčiny, bude se nám snáze s dítětem pracovat. A můžeme například zjistit, že vykřikování, které neustále „obtěžuje“ učitele, může být jen odraz toho, že dítě má problémy doma, že se mu málo věnují, nemají o něj zájem, a proto se snaží vydobýt si zájem ve škole. Určitě je vhodné vést s dětmi dialog a mluvit o problémech, jít zkrátka po příčinách, než se rychle unáhlovat a hledat rychlý způsob řešení. Důležitá je motivace, pokud žáky bude výuka bavit, nevznikne prostor pro nekázeň.

Klíčové je také povzbuzení. To, že budeme pedagogicky optimističtí a budeme děti povzbuzovat k pozitivním výsledkům, nám zajistí dobré klima. Každý je rád povzbuzovaný a u dětí to má zázračný účinek (West, 2004).

12 DISKUZE

1. Kdo jsou děti s výchovnými problémy?

- děti s etopedickými problémy, s lehkým mentálním postižením;
- hyperaktivní děti - diagnostikované ADHD;
- děti s odkladem školní docházky - byly pro školu nezralé, rodina neuznala důvod k odkladu;
- žáci vyžadující pozornost;
- děti z dysfunkčních rodin - rozvedené rodiny, neúplné rodiny, nezám o dítě ze strany rodičů;
- děti ze sociálně slabších rodin - u jednoho dítěte podezření na domácí násilí;
- děti workoholických či ambiciózních rodičů - nemají na děti čas nebo na ně kladou příliš vysoké nároky;
- děti s agresivním chováním – často vyrůstají v rodinách, kdy je agrese běžnou věcí;
- dítě s aspergerovým syndromem - autistické znaky, žák nechce komunikovat, děti s tímto syndromem postrádají abstraktní myšlení (Vitalion.cz);
- děti užívající určitou medikaci;
- děti s poruchami chování;
- dítě z dětského domova.

2. S jakými kázeňskými problémy se začínající učitelé u dětí setkávají?

Z výzkumného šetření se dozvídáme, že učitelé se s kázeňskými problémy setkávají téměř každý den. Většinou se jedná o stejné žáky. Nestává se, že by každý den zlobil někdo jiný. Nejčastěji uvedli respondenti, že se jedná o vyrušování. Pod pojem **vyrušování** zařadili učitelé spoustu dalších prvků (vykřikování, odcházení z místa, štrachání v tašce). Jako další uvedli **odmítání práce**, kam řadili i časté **zapomínání domácích úkolů**. Někdy také vzdorovité chování, problém při jednání s autoritou, fyzické i slovní napadání spolužáků (**šikana**). Pedagogové se také často setkávali se žalováním.

V tomto ohledu by neměli pedagogové být na lži tak přísní, neboť dítě své lži nemusí ani špatně myslet. Zvláště v raném dětství děti považují za pravdu i to, co si občas přimyslí, berou to jako jejich realitu. Učitel ale lež snadno pozná, neboť myšlenky dítěte nedosahují tak daleko a většinou se ve svých lžích ztrácí. Pokud máme za cíl, aby dítě přestalo lhát, je potřeba, aby se lživému prostředí vyvaroval. Když učitel však lež zaznamená, je opět důležité hledat příčiny, proč nám lže (Brunecký, 1959).

V pěti případech byly uvedené krádeže, objevila se i zkušenost s návykovými látkami. Z výzkumu také vyplynulo přepisování známek, mutismus, sprostá mluva či nerespektování autority a pravidel.

Velmi mě zaujala zkušenost z jednání na konferenci v Olomouci, kde se řešila problematika začínajícího učitele v měnící se společnosti. Vystoupila jsem zde se svým posterem, kde jsem měla shrnuté výsledky diplomové práce. Poté jsem vedla rozhovor s lidmi, kteří se o toto téma zajímali. Překvapila mě jedna paní s příběhem, že má chlapce ve druhé třídě. Má spolužáka, který má poruchu chování (šikanuje, krade svačiny, je agresivní). Učitelé si s ním bohužel nevědí rady, a tak mu byla na přestávky přidělena asistentka. Dítě bylo ale natolik chytré, že vědělo, že asistentka na pánskou toaletu nesmí. Tudíž začalo šikanovat děti na toaletách. Rodiče na problém nereagují, škola o nich nic neví a úřad sociální péče na to nechce reagovat. V tomto případě jsem opravdu nevěděla, jako začínající učitel, co poradit nebo jakým způsobem na tuto věc reagovat. Snad jen doporučit rozhovor s učitelským sborem, ředitelem školy a obrátit se na policii.

3. Jaké jsou dle začínajících učitelů příčiny kázeňských problémů?

Jak jsem zmiňovala výše, bylo zjištěno, že většina problémových dětí pochází z problémových rodin (rozvedené, neúplné či rodiny, které neprojevují o dítě zájem). I když některé rodiny jsou zcela běžně fungující, starají se o své děti, tak i ty se potýkají s tím, že jejich děti mají výchovné problémy. Příčinou může být příliš velký nátlak ze strany rodičů na dítě (dítě nezvládá podrobit se všem požadavkům) nebo se může jednat o workoholické rodiče, které na děti nemají čas.

Z výzkumu je očividné, že i učitel je sám příčinou problémů, neboť vede nudné hodiny a žáci se zkrátka nudí. Když dítě motivujete a bude ho práce bavit, motivujete i

sám sebe, protože výuka má smysl.

4. Jakým způsobem řeší kázeňské problémy začínající učitel na 1. stupni ZŠ?

Z teoretických poznatků jsme se dozvěděli, že je potřeba nebrat si problémové věci osobně, nebýt vztahovačný. Vše bychom měli řešit s chladnou hlavou a hlavně, jak je již několikrát zmíněno, jít po příčinách. Pokud budeme klidní, vstřícní a racionální, je větší pravděpodobnost, že problém vyřešíme.

Bohužel se dostáváme k tomu, že učitelé řeší problémy spíše intuitivně. Vyhrává metoda pokus omyl, která se buď osvědčí, nebo vyvrátí. V mnoha případech vyřeší problémové situace učitel sám, nicméně pokud si neví rady, obrací se především a nejčastěji na starší a zkušenější kolegy.

Každý učitel řeší kázeňské problémy zcela jiným způsobem hlavně z toho důvodu, že má jiný pohled na danou věc. Každý je jiná osobnost.

Autoritativní přístup není na místě. Několik respondentů se shodlo na tom, že křikem se nic nezíská. Naopak si učitel ničí hlasivky.

Na místo zmiňovaného přístupu (viz výše) se spíše zamysleme nad motivací. Pokud se dítě ve výuce nebude nudit, bude zažívat stále něco nového a budeme vzbuzovat zájem o nové poznání, máme vyhráno. Proto je potřeba používat stále nové metody a techniky, které děti zaujmou. Nemusíme nutně lpět na tom, abychom splnili za každou cenu cíl hodiny. Pokud cítíme, že žáky činnost nebaví, přestaňme s ní a zamysleme se nad jiným postupem, který děti bavít bude.

Praxe vs. teorie

Když porovnáme teorii s praxí, dostáváme se k tomu, že řada učitelů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, řeší například šikanu výměnou rolí. Což doporučuje i Ondráček (2001) ve své publikaci.

Co se týče užívání odměn a trestů. Pedagogové se často shodovali na tom, že poznámka do žákovské knížky, snížená známka z chování či neúčast na akcích školy je pro ně vyřešení problému. Málokterý učitel si ale uvědomuje, že touto formou trestu může vést dítě až k psychické deprivaci (Matějček, 1993). Jedná se tedy o špatně zvolené řešení.

Podlahová (2002) naprosto zavrhuje formu trestu, jako je přidávání práce nebo neúčast na školních akcích. Z výzkumného šetření jsem zjistila, že několik učitelů bralo tento způsob řešení jako vhodný. Namísto toho autorka doporučuje, pokud kázeň převyšuje normy, obrátit se na vyšší moc a udělovat různé důtky nebo různé napomenutí.

Proto mě u jedné paní učitelky, se kterou jsem vedla rozhovor, překvapil její velmi radikální postoj k trestům, kdy i za určitou malou neposlušnost následoval ihned trest (př. úkol navíc).

Čapek (2014) ve své knize zmiňuje, že se ani nediví, když kázeňské problémy přibývají. Pokud učitel vzbuzuje trestem v žácích strach, dochází pak často k odmítání práce.

Berne v potaz, že není cílem žáky za každou cenu odměnit či potrestat. Místo toho se doporučuje žáky povzbuzovat (Čapek, 2014). Jen malé procento učitelů z dotazníkového šetření žáky povzbuzovalo.

Pokud došlo na kázeňský problém odmítání práce, jeden učitel to řešil ihned sníženou klasifikací, což naprosto vylučuje Ondráček (2001). Ten je názoru, že je potřeba se takovými trestům vyhnout. Napříč tomu doporučuje spíše žáka motivovat a opět povzbuzovat k práci.

Problém vykřikování řeší většina učitelů prostou ignorací. Co když ale žák vyrušuje třeba z důvodu, že mu není dobře? Ondráček (2001) je názoru, že zčásti může učitel vyrušování ignorovat, ale měl by také odhadnout, kdy ono vykřikování je oprávněné a je nutné se nad ním zastavit. Je potřeba mít o žácích neustálý přehled a navozovat vhodnou komunikaci.

Jedna paní učitelka řešila vykřikování tím, že strhávala body celé skupině žáků. S tímto řešením naprosto nesouhlasí Horák (2001). Napomenutí musí učitel vždy směřovat danému žákovi. Proč má trpět zbytek třídy za to, že jeden žák zlobí? Jak jsem zmiňovala, děti jsou velmi citlivé na spravedlnost a navíc tímto přístupem paní učitelka směřuje k tomu, že si ostatní k žákovi vytvoří negativní postoj. Divné je, že se množství pedagogů následně diví vzniku šikany.

Z výsledků je patrné, že se učitelé často radí se svými zkušenějšími kolegy a společně hledají způsob řešení. V tomto ohledu musí být pedagogové, dle Ondráčka (2001), obezřetní. Může totiž dojít k tomu, že žák, o němž se vede diskuze s celým

pedagogickým sborem, získá nálepkou zlobivý žák.

Abychom řešili nekázeň efektivně, je nutná dobrá koordinace učitel vs. žák, učitel vs. rodina, škola vs. rodina. Vše musí vzájemně fungovat, proto je potřeba budovat pozitivní klima a vzbudit důvěru mezi školou a rodiči.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem řeší začínající učitelé prvního stupně základní školy kázeňské problémy. Čerpala jsem z mnoha teoretických zdrojů, jež mi daly návod pro mou budoucí praxi a také mi daly určité pochopení pro odpovědi ze smíšeného výzkumného šetření.

Začínající učitelé postrádají tzv. „kuchařku“, která by nám podala přesné vymezení jak řešit výchovný problém. Dá se říci, že vlastně ani taková kuchařka napsat nejde, protože každý má ke každému problému jiný pohled a přístup. To, co ostatní považují za nekázeň, já můžu považovat za něco jiného.

Musím ale zdůraznit, že jsem se této problematice přiblížila především díky literatuře. Velmi mě zaujala kniha od Petra Ondráčka (2001): *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce: podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce nápadně rušivě*, v níž autor popisuje jednotlivé kázeňské problémy a návrh pro jejich řešení.

Bohužel nekázeň je věc každodenní a má různé stupně závažnosti. Pedagogové se setkávají jak s malým nepatrným vykřikováním, tak i s nejhorším kázeňským problémem šikany a agrese.

Z výsledků výzkumného šetření je jasné, že učitelé nejdou po příčinách, ale hned vyvozují důsledky za špatné chování. Nejspíše je to dáno tím, že nikdo z nich nebyl na takové situaci připravený z hlediska pregraduální přípravy. Ač musím říci, že na vysoké škole jsme dostávali velmi často v rámci různých předmětů seznamy knih a publikací, které nám měly pomoci k hlubšímu pochopení určitých pedagogických problémů. To, že si je dál už nikdo nenastudoval, je problém čistě daného studenta, a není tedy na místě si stěžovat, že na některé věci nebyl na vysoké škole připraven.

Překvapil mě výsledek, že učitelům nepomohly vnější subjekty či školní poradenské pracoviště (sociální úřady, PPP, SPC, školní psycholog), od nichž se očekává, že budou učiteli pevnou oporou při řešení problémů.

Díky této diplomové práci jsem si mnoho věcí uvědomila. Jednu z těch mnoha věcí bych ráda vyzdvihla - vždy musím najít příčinu a poté teprve vyvozovat postupy a hledat návrhy řešení.

Závěrem bych chtěla zmínit tézi Medlena (1978) - pokud chceme dosáhnout

pozitivních výchovných výsledků, je zapotřebí zajistit společný výchovný postup rodiny, školy a všech ostatních složek, jež se výchovy dítěte zúčastňují.

SEZNAM LITERATURY A INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

1. BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-14-3.
2. BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.
3. BENÍŠKOVÁ, Tereza. *Když dítě lže*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2309-9.
4. BLAŠTIKOVÁ, Lucie. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4894-7.
5. BRUNECKÝ, Zdeněk. *Zlozvyky v dětském věku a jiné výchovné problémy*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1959.
6. CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-014-6.
7. CARTER, Cheryl R. *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0621-7.
8. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.
9. DOHERTY, William J. *Kdo koho vychovává?*. Praha: Návrat domů, c2006. ISBN 80-7255-138-8.
10. DOLEŽALOVÁ, Ladislava a Marie VLKOVÁ. *Občanský a společenskovední základ: cvičebnice : řešení*. Kralice na Hané: Computer Media, 2012. ISBN 978-80-7402-089-6.
11. DOSTÁL. *Pedagogické problémy současné školy*. 1967. ISBN 14-013-67.
12. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
13. HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2001. ISBN 80-7082-809-9.
14. HORÁK, Josef. *Výchovné problémy současné školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-7083-537-0.

15. CHUDÝ, Štefan a Pavel NEUMEISTER. *Začínající učitel a zvládání disciplíny v kontexte 2. stupně základní školy*. Brno: Paido, 2014. ISBN 978-80-7315-250-5.
16. JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6.
17. JUUL, Jesper. *Dítě - váš partner ve výchově: na cestě za novými rodinnými hodnotami*. Přeložil Kristina VÁCLAVŮ. Praha: Argo, 2015. ISBN 978-80-257-1241-2.
18. KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7067-920-4.
19. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.
20. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
21. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.
22. MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
23. MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: O výchovných odměnách a trestech*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-78-X.
24. MEDLEN, Marián. *Výchovné problémy s dětmi a dorostem*. 1978. 1978.
25. MOUSSOVÁ, Zuzana. *Pedagogicko-psychologické poradenství 1, vybrané problémy*. Praha, 2005. ISBN 80-7290-215-6.
26. ONDRÁČEK, Petr. *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce: podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce nápadně rušivě*. 2. dopl. a rozš. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2001. ISBN 80-7194-378-9.
27. PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student - praktikant - začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0444-3.
28. POL, Milan, Milada RABUŠICOVÁ a Petr NOVOTNÝ. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4210-9.
29. REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro*

- vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8. CLOUD,
30. ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8049-9.
31. SURYNEK, Alois. *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-038-4
32. ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
33. Henry a John Sims TOWNSEND. *Děti a hranice: proč ve vztahu k dětem budovat hranice?*. Praha: Návrat domů, 1999. ISBN 80-7255-002-0.
34. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
35. WEST, G. Kenneth. *Novákovi potřebují pomoc*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-879-1.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

36. ADHD. *ADHD* [online]. Copyright © 2009 Asociace dospělých pro hyperaktivní děti [cit. 20.11.2017]. Dostupné z: <http://www.adehade.cz/diagnostika/priznaky-podle-veku-ditete/>
37. Aspergerův syndrom: příznaky, léčba - Vitalion.cz. *Nemoci - databáze nemocí - Vitalion.cz* [online]. Dostupné z: <https://nemoci.vitalion.cz/aspergeruv-syndrom/>
38. Idnes [online] Dostupné z: https://www.zpravy.idnes.cz/adhd-psychiatrie-nemoc-porucha-soustredeni-hyperaktivita-impulzivita-psychicka-nemoc-g5x-domaci.aspx?c=A171121_115300_domaci_linv
39. Kázeň ve škole, Pro rodiče, Jablko [online]. Dostupné z: <http://www.jablko.cz/pro-rodice/pro-rodice/rodic-15.htm>
40. Klima školy | Inkluzivní škola. *Uvodni stranka | Inkluzivní škola* [online]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/klima-skoly>
41. Klima ve třídě. *Metodický portál RVP - Modul Články* [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/6051/KLIMA-VE-TRIDE.html/>
42. RITALIN | PSYCHOWEB.cz. *PSYCHOLOGIE | psychoweb.cz | PhDr. Michaela*

Peterková [online]. Copyright © PhDr. Michaela Peterková 2008 [cit. 20.11.2017]. Dostupné z: <http://www.psychoweb.cz/leky-a-letaky/ritalin-pribalovy-letak-ucinky-nezadouci-ucinky-davkovani/>

43. Učitelské listy: Jana Stará: Jak předcházet rušivému chování ve třídě a jak jej řešit?. *Učitelské listy* [online]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/09/jana-stara-jak-predchazet-rusivemu.html>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Rozhovor

Příloha č. 3 – Přepsaný rozhovor

Příloha č. 1 – formulář k dotazníku

DOTAZNÍK

Dobrý den,

Jmenuji se Blanka Melková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích - obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění dotazníku, který bude náplní pro mou diplomovou práci na téma: Způsoby řešení kázeňských problémů začínajícím učitelem na 1. stupni ZŠ. Dotazník je zcela anonymní a slouží výhradně pro výzkumné účely do diplomové práce.

Vhodnou odpověď zaškrtněte křížkem, nebo napište do řádku.

OSOBNÍ ÚDAJE

1. pohlaví Žena Muž

2. Délka praxe

- a) 1 rok
- b) 2 roky
- c) 3 roky
- d) 4 roky
- e) 5 let

3. V jaké třídě vyučujete?

- a) 1. třída
- b) 2. třída
- c) 3. třída
- d) 4. třída
- e) 5. třída

4. Zažil (a) jste v rámci svého studia předmět, který by Vás připravil na řešení

kázeňských problémů? Pokud ano, napište jaký.

a) ne

b) ano (jaký)

5. Měl (a) jste na počátku praxe problémy s autoritou?

a) ano

b) ne

6. Když jste nastoupil(a) do pedagogické praxe, jakým způsobem o Vás bylo postaráno?

a) Žádným, byla jsem tzv. hozena do vody

b) Kolega mě zasvětil do pedagogického prostředí

c) Radila jsem se s fakultními učiteli

d) Byl mi přidělen uvádějící učitel

e) Jiné (uved'te).....

7. Jaké bylo školní klima u Vás ve třídě na počátku Vaší praxe?

a) poměrně klidné

b) afektované

c) napjaté

d) uvolněné

e) jiné (uved'te)

8. Setkal(a) jste se na začátku své pedagogické praxe s kázeňskými problémy?

a) rozhodně ano

d) rozhodně ne

b) spíše ano

e) jiné (uved'te).....

c) spíše ne

9. O jaké typy kázeňských problémů šlo? (můžete zaškrtnout více odpovědí)

- a) vyrušování f) záškoláctví
- b) neposlušnost g) agresivní chování
- c) odmítání práce h) šikana
- d) lži i) jiné (uvedte).....
- e) krádeže

10. Jakým způsobem jste typ kázeňského problému řešil(a)?

(označte křížkem na škále od 1 – 4, 1 – rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne, 4 – rozhodně ne)

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Poradil(a) jsem se s výchovným poradcem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Využil(a) jsem odborné literatury týkající se kázeňských problémů na 1. Stupni ZŠ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Zavolal(a) jsem rodičům problémového žáka a ptala se na radu tam | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Oznamil(a) jsem to na OSPOD (Orgán sociálně-právní ochrany dětí) a vše začali řešit oni | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Žádnou odpověď jsem nehledal(a). Vždycky se to nějak vyřeší. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Promluvil(a) jsem si o dané problematice s ředitelem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Promluvil(a) jsem si o tom s kolegy | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Zavolal(a) jsem fakultním učitelům | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Zavolala jsem svému kolegovi/kolegyni, který(á) už něco podobného zažil(a) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Promluvil(a) jsem si se samotným žákem, kterého se kázeňský problém týká. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Poradila jsem se s PPP (Pedagogicko-psychologická poradna) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Poprosila jsem o radu výchovnou komisi ve škole | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Poprosila jsem o radu metodika prevence | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Poprosila jsem o radu školního psychologa | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 15. Poprosila jsem o radu středisko výchovné péče | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Ignoroval(a) jsem to | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Vyřešil(a) jsem problém na místě | 1 | 2 | 3 | 4 |

11. Kdo, nebo co Vám nejvíce pomohl(o) s řešením kázeňského problému?

(označte křížkem na škále od 1 – 4, 1 – rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne, 4 – rozhodně ne)

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Výchovný poradce mi pomohl nejvíce | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Našel(a) jsem řešení v odborné literatuře | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Kolega mi poradil návrh řešení | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Ředitel mi poradil návrh řešení | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Pomohlo mi si s problémovým žákem promluvit | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Pomohla mi výchovná komise na škole | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Pomohl mi školní metodik prevence | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Pomohl mi školní psycholog | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Pomohla mi PPP (Pedagogcko-psychologická poradna) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Pomohlo mi středisko výchovné péče | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Vše jsem intuitivně vyřešila sama | 1 | 2 | 3 | 4 |

12. Konkretizujte, s jakým typem dítěte jste měla kázeňský problém (charakterové vlastnosti, rodinné zázemí, vzhled, apod.)

13. Kdy se projeví první příznaky kázeňských problémů?

14. O jaký kázeňský problém přesně šlo?

15. Řešil(a) jste kázeňské problémy hned nebo jste počkal(a), zda se to bude opakovat?

16. Vypište způsoby řešení kázeňských problémů, které jste za Vaši praxi použil (a).

17. Opakoval se kázeňský problém i poté, co jste ho vyřešil (a)?

18. Jaká byla reakce žáka a rodičů na řešení kázeňského problému?

19. Stalo se Vám, že jste zvolil(a) špatný způsob řešení kázeňských problémů?

20. Kdybyste měl(a) druhou šanci na řešení kázeňských problémů, co byste změnil(a)?

Děkuji Vám za spolupráci a čas, který jste věnoval(a) tomuto dotazníku.

Příloha č. 2 - Rozhovor

1) Kde jste studoval(a)?

2) Jak dlouho působíte ve své pedagogické praxi?

3) Zaznamenal(a) jste ve Vašem studiu předmět nebo určitou prevenci, která by Vás připravila na řešení kázeňských problémů? Pokud ano, o jaký předmět či prevenci se jednalo.

4) Setkáváte se často s kázeňskými problémy?

- O jaké kázeňské problémy přesně jde?

5) Co si představujete pod pojmem kázeň?

6) Jak nejlépe si udržet kázeň ve třídě?

7) Čím si myslíte, že je dán vznik kázeňských problémů ve třídě?

8) Kde hledáte informace o řešení kázeňských problémů?

9) Jak řešíte kázeňské problémy typu:

- neposlušnost?
- odmítání práce?
- vykřikování?
- zapomínání DÚ
- záškoláctví
- lži?
- krádeže?
- šikanu?

10) Setkal(a) jste se i s jiným kázeňským problémem, jenž nebyl výše uveden? Pokud ano, s jakým a jak jste ho řešil(a)?

11) Jaké speciální doporučení byste dal(a) svým kolegům, aby předcházeli nekázni?

Příloha č. 4 – Přepsaný rozhovor

A: „Dobrý den, přejdeme k první otázce našeho rozhovoru. Kde jste studovala?“

B: „Vystudovala jsem Pedagogickou fakultu Západočeské univerzity v Plzni“

A: „Jak dlouho působíte ve své pedagogické praxi?“

B: „Ve své praxi působím již pět let“

A: „To už je přece jen nějaká doba, přejdeme k další otázce. Zaznamenala jste ve Vašem studiu předmět nebo určitou prevenci, která by Vás připravila na řešení kázeňských problémů? Pokud ano, o jaký předmět či prevenci se jednalo.“

B: „Bohužel jsme nic takového neabsolvovali, možná nějaké hodiny psychologie, kde jsme něco naťukli, ale nic víc.“

A: „O to horší je tedy asi najít nejvhodnější způsob, jak kázeňské problémy řešit. Setkáváte se často s kázeňskými problémy?“

B: „Máte pravdu, člověk vpadne do praxe a na určité kázeňské problémy je zcela nepřipraven. Hodně záleží na osobnosti učitele, jakou pozici si u žáků hned na začátku získá. Malé děti nejsou hloupé a dost dobře poznají, co si můžou k Vám dovolit. Jelikož učím na vesnické škole, většinou se s kázeňskými problémy moc neseťkávám. Před tím jsem ale učila dva roky na městské škole a věřte, či ne, jsou zde velké rozdíly.“

A: „Jaké rozdíly máte na mysli?“

B: „Mám tím na mysli například i přístup rodičů k výchově či přístup rodičů ke škole celkově. Zde na vesnické škole máme všichni k sobě velmi blízko. Snažíme se společně spolupracovat a kooperovat, což je pro dobré klima školy velmi důležité.“

A: „Takže, chápu-li to správně, moc často se s kázeňskými problémy neseťkáváte?“

B: „To víte, že se s nějakými také setkáte, ale není to opravdu nic závažného.“

A: „Co si představujete pod pojmem kázeň?“

B: „Pod pojmem kázeň si představuji aktivní účast na hodinách a respektování dohodnutých pravidel.“

A: „Ano, s tím s Vámi naprosto souhlasím, ovšem další otázkou je, jak nejlépe si udržet kázeň ve třídě?“

B: „Důležitým faktorem je určitě motivace. Lépe řečeno, pokud děti něco baví, nebude na kázeňské problémy prostor. Je jasné, že pokud zvolíte činnosti, které jsou stereotypní a pro děti nudné, jdete naproti příkladnému zlobení.“

A: „Čím si myslíte, že je dán vznik kázeňských problémů ve třídě?“

B: „Prakticky, největší základ pro vznik kázeňských problémů je rodina daného žáka. Pokud učíte dítě, které vyrůstá v rodině, která nemá žádná pravidla a dítě roste tzv. jako dříví v lese, nemůžete ihned očekávat, že dítě bude vaše pravidla respektovat.“

A: „A co když se právě setkáme s onou rodinou, kde je způsob výchovy vysoce liberální? Jak pracujete s daným dítětem?“

B: „Důležité je dětem od začátku vštěpovat pravidla do hlavy. Pokud dítě i přesto porušuje pravidla, je důležité to nepřehlížet. I na sebemenší vyrušování je třeba hned upozornit. Nekřičet, nezvyšovat hlas, nýbrž konstatovat, proč je dané chování nepříjemné, jak by se mu líbilo, kdyby to samé dělal někdo jemu. Opravdu důležitá je komunikace a neustále upozorňování na dodržování pravidel.“

A: „Řešíte hned kázeňské problémy s rodinou?“

B: „Většinou vše řeším jenom s dětmi, protože pouze my dva jsme toho všeho zúčastnění. Čím si pomůžu, když to napíšu mamince do žákovské. Důležité je si o tom

všem promluvit s dítětem o samotě. S rodinou bych to řešila, pokud by to byly vážnější případy.“

A: „Kde hledáte informace o řešení kázeňských problémů?“

B: „V tomto ohledu mám obrovskou výhodu a to tu, že jsem výchovným poradcem, a proto se zúčastňuji několika odborných školení výchovného poradenství. Což mi pomáhá najít vhodné způsoby řešení kázeňských problémů.“

A: „Jaký způsob se Vám zamlouval nejvíce?“

B: „Záleží, o jaký prohřešek se přesně jedná. Jak už jsem zmiňovala. Důležitá je komunikace a vzájemná důvěra. Například dítě s ADHD, pokud mi neustále vyrušuje, je pro něj připravený speciální koutek, kam je následně po zlobení vyslán, tam má prostor na uklidnění. Pokud uzná, že už je jeho chování v normě, může se vrátit zpátky do lavice se slovy, že už je v pořádku a může se dál učit s námi. To mám osvědčené, že vždy pomůže. Důležité je kázeňský problém zamezit včas, ne tomu dát volný průchod.“

A: „ Jak řešíte kázeňské problémy typu:

- neposlušnost?
 - B: „Snažím se dítě co nejvíce zapojovat do aktivit, velmi důležitá je pochvala. Jakmile dítě pochválíte, trochu ho to obměkčí. Nemyslím samozřejmě za prohřešek, ale když se mu něco povede.“
- odmítání práce?
 - B: „upozorním opět na pravidla, promluva o tom, co se mi nelíbí a jak by bylo jemu, kdyby si s něčím dalo práci a ostatní to ignorovali.“
- vykřikování?
 - B: „Vedeme rozhovor, že se to nedělá, protože musíme respektovat druhé, kteří na výuku chtějí mít klid. Opět říkáme, jak by bylo jemu, kdyby. Usilujeme o empatii.“
- zapomínání DÚ

- B: „Vedeme si přehled v žákovské knížce, kam si zapomínání zapisujeme. Jako prevenci volím úkolníček a podpis rodičů.“
- záškoláctví
 - B: „Jednou jsem tento kázeňský problém řešila. Je to velmi obtížné něco takového řešit. Matka byla alkoholička, dítě mělo neomluvené hodiny. Mám dojem, že pokud má dítě zameškáno nad 25 hodin měsíčně, což je vlastně skoro týden, řeší hned vše OSPOD. Tudíž se řešení přenechalo na nich. Dítě bylo matce odebráno z péče.“
- lži?
 - B: „Děti lhaly, lžou a lhát budou. Lži jsou velmi časté. Nicméně jejich lži odhalíte většinou hned, neboť děti nemají svoji lež detailně promyšlenou. Říkáme si, že je lepší se hned přiznat než lhát.“
- krádeže?
 - B: „Nezažila jsem doposud. Pokud by nastala, určitě si o tom promluvit se samotným žákem, proč to vlastně udělal, hledat příčinu.“
- šikanu?
 - Jelikož, jak už jsem již zmiňovala, učím na vesnické škole, není tady pro šikanu prostor. Důležitá je prevence. S dětmi trávíme většinu času, tudíž kdyby na nějaký prvopočátek šikany došlo, určitě ji podchytíme hned na začátku a zamezíme to. Máme ve škole nastavené velmi příjemné a pozitivní klima, máme se mezi sebou velmi rádi.

A: „To jste řekla moc hezky. Poslední otázka. Jaké speciální doporučení byste dala svým kolegům, aby předcházeli nekázni?“

B: „Důležité je nenechat kázeňské problémy rozjet. Hned usměrňovat i za maličkosti (například štrachání v tašce, které ruší ostatní při přemýšlení). Určitě nic nepřehlížet. Nezvyšovat hlas, mluvit o problémech, dát dětem pocit důvěry. To je velmi důležité,

dítě musí vědět, že za vámi může kdykoliv s čímkoliv přijít. Zkrátka a dobře, důležité je vybudovat dobré a příznivé klima.

A: „Mockrát děkuji za rozhovor.“