

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Magisterské/ kombinované studium
2011 – 2013

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Helena Kraftová

Strategie kázně a výchovné prostředky učitele na 1. stupni ZŠ

Praha 2013

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Martina Karkošová

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Master/ Combined - Time Studies
2011 - 2013

DIPLOMA THESIS

Helena Kraftová

Strategy of discipline and educational means of elementary
school teacher

Prague 2013

The Diploma Thesis Work Supervisor:
Mgr. Martina Karkošová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne: 1. 3. 2013

Helena Kraftová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Martině Karkošové za odborné vedení, pomoc, cenné rady a připomínky při zpracování této práce.

Anotace

Diplomová práce pojednává o společné zodpovědnosti rodiny a školy za výchovu i chování dětí ve škole. Teoretická část rozpracovává komplexní problematiku odměn a trestů. Popisuje přehled různých situací, které ovlivňují nekázeň. Poukazuje na preventivní strategie, pomocí kterých můžeme předcházet nevhodnému chování. Ukazuje, jak klima třídy, osobnost učitele, jeho záměrné výchovné působení, podpora sebeúcty žáků, hodnocení, komunikace, interakce a vztah k žákům mohou na vychovávané jedince působit silně a příznivě, nebo naopak nepříznivě.

Praktická část práce je pokusem o nahlédnutí do oblasti výchovných prostředků rodičů a třídních učitelů z pohledu dětí. Nastiňuje, co je pro samotné děti největší odměnou. Informuje o klimatu v jednotlivých zkoumaných třídách a upozorňuje na význam dodržování pravidel ve třídě.

V závěru práce upřesňuje, zda se mohou žáci spolu s učitelem a ostatními spolužáky podílet na hodnocení svého výkonu.

Klíčové pojmy

autorita, dotazníková šetření, kázeň, klima, mladší školní věk, motivace, mravní výchova, postoj, pravidla chování, školní hodnocení, učitel, výchovné prostředky

Annotation

This thesis deals with responsibility of the family and school for education and behaviour of children at school. Theoretical part contains problems of rewards and punishment. It describes different situations which influence indiscipline. It shows preventive strategies which help to prevent unsuitable behaviour. It also shows how climate at class, personality of the teacher and his or her behaviour, support of self evaluation of pupils, communication, interaction and relationship with pupils can have strong and positive influence and vice versa.

Practical part tries to show the children view of behaviour of their parents and teachers. It describes what children consider to be the best reward. It informs about climate in individual classes and draw attention to the importance of keeping the rules in the class.

At the end the thesis specifies if pupils can share evaluation of their performance with their teacher and other classmates.

Key words

attitude, authority, climate, discipline, means of education, moral education, motivation, rules of behaviour, school evaluation, surveys, teacher, younger school age

OBSAH

| | |
|-------------------------------------------------------------------|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 12 |
| 1. DEFINOVÁNÍ POJMŮ | 13 |
| 2. CHARAKTERISTIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU | 16 |
| 2.1 Hlavní vývojové složky dítěte | 17 |
| 2.2 Vstup dítěte do školy | 23 |
| 3. VÝCHOVA JAKO VÝCHODISKO | 25 |
| 3.1 Rozdíly mezi školou a rodinou z hlediska výchovy | 26 |
| 4. MRAVNÍ VÝCHOVA | 30 |
| 4.1 Vývoj morálních postojů | 31 |
| 4.2 Metody mravní výchovy..... | 34 |
| 5. FUNKCE KÁZNĚ, JEJÍ PODSTATA A DRUHY | 40 |
| 5.1 Nejběžnější příčiny stálých kázeňských problémů ve škole..... | 44 |
| 5.2 Přehled faktorů, které se mohou podílet na nekázní žáků | 47 |
| 5.2.1 Dreikursova klasifikační soustava nesprávného chování..... | 52 |
| 5.3 Preventivní strategie předcházení nežádoucímu chování | 57 |
| 5.3.1 Pravidla chování ve třídě | 59 |
| 6. VÝCHOVNÉ PROSTŘEDKY | 61 |
| 6.1 Odměny, pochvaly a povzbuzení..... | 63 |
| 6.2 Efektivní používání napomenutí..... | 66 |
| 6.3 Tresty | 68 |
| 6.4 Druhy a posloupnost trestů | 70 |
| 7. KLIMA TŘÍDY | 74 |
| 7.1 Osobnost učitele..... | 77 |
| 7.1.1 Sociálně integrační způsob výchovy učitele..... | 78 |
| 7.1.2 Autorita učitele | 80 |
| 7.2 Obtíže a chyby při poznávání žáků učitelem | 82 |
| 8. MOTIVACE UČITELE | 84 |
| 8.1 Vnitřní motivace k učení..... | 86 |
| 8.2 Prostředky vnější motivace k učení | 87 |
| 8.3 Zvyšování sebeúcty žáků | 89 |
| 9. HODNOCENÍ | 90 |

| | | |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|------------|
| 9.1 | Funkce školního hodnocení | 92 |
| 9.2 | Přehled forem hodnocení žáků | 94 |
| 9.3 | Čtyři základní postoje učitele k žákům..... | 97 |
| 9.4 | Význam a účinky pozitivního a negativního hodnocení..... | 98 |
| PRAKTICKÁ ČÁST..... | | 101 |
| 10. CÍL PRŮZKUMU A JEHO VYMEZENÍ | | 102 |
| 10.1 | Použité metody, techniky a postupy | 103 |
| 10.2 | Harmonogram postupu | 104 |
| 10.3 | Charakteristika souboru, sběr dat..... | 105 |
| 10.4 | Analýza dat a interpretace výsledků zkoumání klimatu tříd..... | 106 |
| 10.4.1 | Vnímání klimatu třídy z pohledu chlapců a dívek..... | 126 |
| 10.5 | Analýza a interpretace výsledků navržených hypotéz..... | 129 |
| 10.6 | Diskuse..... | 142 |
| ZÁVĚR..... | | 151 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ | | 155 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ | | 163 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | | 165 |

ÚVOD

Úspěšná adaptace na školu vyžaduje schopnost respektovat a dodržovat standardní normy chování, akceptovat její hodnotový systém. V učitelské profesi se ovšem setkáváme s žáky, kteří vyžadují zvláštní péči jak z hlediska vyučování a učení, tak i z hlediska výchovy. Jejich výchovné obtíže se mohou projevit v individuálním chování, nebo v chování ve skupině. Nemůžeme je diagnostikovat a řešit podle jednoduchého a jednotného schématu. Musíme důkladně poznat žákovy potřeby, jeho dosavadní vývoj i současný stav. Vyžadují pečlivý rozbor interakce s prostředím, působení na rodiče, na vrstevníky a na všechny osoby, které mohou mít na vychovávaného jedince nějaký vliv.

Podmínkou je, abychom každého žáka akceptovali opravdu takového jaký je, se všemi jeho zvláštnostmi, vlastnostmi a znaky. Velmi důležitý je individuální přístup všem, kteří s takovým žákem pracují, jejich jednotné působení a důsledná kontrola plnění požadavků.

Cílem diplomové práce je nahlédnout do problematiky výchovných metod rodičů i učitelů očima žáků mladšího školního věku, nabídnout různé způsoby řešení, jak předcházet nežádoucímu chování a upřesnit, které výchovné prostředky a jakým způsobem můžeme v různých situacích aplikovat.

V první kapitole definujeme základní pojmy, které používáme v teoretické části naší práce.

V druhé kapitole popisujeme hlavní vývojové složky dítěte mladšího školního věku, abychom jako učitelé lépe porozuměli potřebám i chování svých žáků, kterým ještě chybí zodpovědnost i sebekontrola a potřebují být vedeni a kontrolováni dospělými. Učíme je jejich schopnosti adekvátně posuzovat, ovládat a využívat při uskutečňování daného záměru.

V třetí kapitole nastiňujeme společnou zodpovědnost rodiny a školy za chování dětí ve škole. Bez vzájemné spolupráce se snižuje naděje, že nejen ve vzdělávání žáků, ale také v jejich výchově dosáhneme požadovaných výsledků. Jistě oprávněně je rodina spojována s rozvojem morálních kvalit jedince, vyzdvižena je její úloha právě

při rozvoji těch nejcitlivějších stránek osobnosti. Rodina může vykonat značně mnoho z hlediska výchovy k ukázněnosti i pro výchovu kladného vztahu k učení i práci.

Morálka působí na jednání učitelů a žáků, je jedním z důležitých prvků klimatu nejen ve třídě, ale ovlivňuje i celkové klima dané konkrétní školy. V morálce se vytváří sociální identita každého z nás. Vývojem morálních postojů dětí, jejich chápáním morálních pravidel a metodami mravní výchovy, které vedou za určitých podmínek v určitém sledu k požadovaným cílům výchovy, se zabýváme ve čtvrté kapitole.

Diagnostikování a řešení kázeňských problémů patří k nejnáročnějším činnostem učitele. Nekázeň není záležitostí jenom jedné konkrétní příčiny, ale řady faktorů v širokém sociálně - biologickém komplexu jevů, které se vzájemně kombinují a podílejí se na formování žákovy osobnosti. Funkcí, podstatou kázně a jejími druhy, nejběžnějšími příčinami stálých kázeňských problémů ve škole a přehledem faktorů, které se mohou podílet na nekázní žáků, s návodem, jak pomocí prevence předcházet nežádoucímu chování, vás seznamujeme v páté kapitole.

I v současnosti je možné ocenění dobře provedené činnosti a trest následující po přestupku považovat za jeden z nejdůležitějších faktorů úspěšnosti výchovně - vzdělávacího procesu a motivace k učení. Analýzu výchovných prostředků a jejich způsoby používání prezentujeme v šesté kapitole.

V sedmé kapitole vám ukazujeme, jak klima třídy, osobnost učitele, jeho vlastnosti, znalosti, zkušenosti a autorita, jeho záměrné výchovné působení, komunikace, interakce a vztah k žákům mohou na vychovávané jedince působit silně a příznivě, nebo naopak nepříznivě. I kolektiv je významným, ale ne vždy docenovaným výchovným prostředkem. Pokud chceme úspěšně působit na své žáky, musíme je dobře znát a být citliví k individuálním rozdílům mezi nimi. Naše chyby při poznávání žáků charakterizujeme v závěru sedmé kapitoly.

Podpora sebeúcty žáků má zásadní význam pro vytvoření pozitivního klimatu třídy, kde panuje vztah úcty, porozumění a vzájemné pomoci, ovlivňuje jejich sociální chování, jejich motivaci k výkonu i výkonnostní statut třídy. Tyto skutečnosti vám předkládáme v osmé kapitole.

Teoretickou část uzavírá devátá kapitola. Rozebíráme zde hodnocení jako zdroj nepostradatelných informací, které má stěžejní vliv na klima školy a třídy a je ve většině případů nejsilnějším komunikačním pojítkem mezi školou a rodinou. Popisujeme jeho

funkce a formy, nejčastější postoje učitelů k žákům a význam i účinky pozitivního či negativního hodnocení.

V našem průzkumu se zaměříme na skupinu žáků 3., 4. a 5. ročníků, jejichž věkové zařazení odpovídá mladšímu školnímu věku. Právě v tomto období výchova by měla být důsledná s přiměřenými, ale jasnými hranicemi, s dostatečným projevem lásky, aby v pozdějším věku byla takřka bezproblémová. Sociální klima třídy má velký vliv na sociální chování žáků, a proto nejdříve v praktické části zmapujeme a vyhodnotíme, jak atmosféru své třídy vidí a vnímají sami aktéři v jednotlivých třídách a případně poukážeme na rozdíly z pohledu chlapců a dívek.

Dále nastíníme, jak žáci mladšího školního věku vnímají potrestání od svých rodičů a za co jsou svými rodiči nejčastěji trestáni. Zjistíme, jaký trest a jakou odměnu nejvíce používají jejich rodiče a co je pro ně samotné největší odměnou. Poukážeme na to, jak v jednotlivých třídách jejich třídní učitel pracuje s pochvalou, jaký trest používá nejvíce a za jaký přestupek jsou ve škole nejčastěji trestáni. Všimneme si pravidel ve třídě a toho, jestli se žáci mohou spolu s učitelem a ostatními spolužáky podílet na hodnocení svého výkonu. Víme, že hodnocení má stěžejní vliv na klima třídy a může odhalit problémy či nedorozumění, k nimž došlo, a které můžeme napravit.

V empirické části uvedeme metodologický postup průzkumu, výsledky a jejich interpretaci. V diskusi si povšimneme nejvýznamnějších zjištění a navrhneme náměty pro další zkoumání.

TEORETICKÁ ČÁST

1. DEFINOVÁNÍ POJMŮ

Autorita učitele je vlivem, kterým učitel disponuje díky tomu, že žáci nebo rodiče uznávají a respektují jeho převahu v nějaké oblasti (Kalhous, Obst, 2002).

Formální autorita učitele je daná jeho postavením, jeho sociální rolí, vztahuje se k funkci. Učitel je představitelem určitých požadavků, jež společnost klade na žáky (Kalhous, Obst, 2002).

Kázeň ve škole spočívá v tom: „*jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí*“ (Kalhous, Obst, et al., 2002, s. 387).

Klima tvoří převážně pocitové a postojevé rozpoložení, které navozuje třída (škola). Má velký vliv: „*např. na sociální chování žáků, na jejich motivaci k výkonu i výkonnostní statut třídy. Klimatem ve třídě je také ovlivněna psychická situace učitelů, jejich pracovní spokojenost a motivace*“ (Grecmanová, in Kalhous, Obst, 2002, s. 234).

Kolektiv je skupina jedinců s jasným cílem své činnosti, kteří usměřují názory i chování jednotlivých členů. Vyznačuje se veřejným míněním, vnitřní dělbou úkolů a funkcí (Jůva, 1997).

Mladší školní věk představuje zpravidla dobu od 6 - 7 let, kdy dítě vstupuje do školy a stává se žákem prvního stupně základní školy, do 11 - 12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Motivace je jedním z předpokladů úspěšného učení žáků. Ve vztahu k učení (popřípadě k předmětu nebo oboru) je složitá, ovlivňují ji rozmanité potřeby, city, hodnotová orientace a dílčí motivační momenty jednotlivců (Čáp, 1993).

Mravní výchova obsahuje „*výchovné působení na žáka, jeho rozum, představy, postoje, city, vůli a jednání, aby byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998 in Čapek, 2008, s. 114).

Napomenutí je ústní upozornění či připomínka, kterou pedagog užívá, aby žákovi sdělil, že neschvaluje jeho nevhodné chování. Nejlepší napomenutí je takové, které se používá uvážlivě a je pouze doplňkem dovedného vyučování (Kyriacou, 1996).

Neformální autorita učitele vyplývá z pozitivního hodnocení učitelovy činnosti, jeho znalostí a dovedností, souvisí s jeho osobností, do jisté míry i s oblibou (ale není

s ní totožná) a žáci ji přijímají dobrovolně. Má pravděpodobně výběrovou povahu a do značné míry závisí i na motivaci žáků, na jejich vztahu k předmětu či učebnímu oboru (Kalhous, Obst, 2002).

Odměna je: „*takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb*“ (Čapek, 2008, s. 31).

Postoj učitele ke konkrétním žákům je „*výrazem hodnotícího vztahu a odráží nejen rozumové poznání, ale do značné míry i citové hodnocení žáka.*“ Postoj učitele k žákovi se promítá do jeho komunikace, jednání a chování (J. Mareš, J. Křivohlavý, 1995, s. 132).

Pravidla chování ve třídě jsou: „*formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování*“ (Cangelosi, 1994, s. 120).

Školní hodnocení představuje „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*“ (Slavík, 1999, s. 22).

Trest je: „*takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb*“ (Čapek, 2008, s. 31).

Učitel patří k významným osobám v životě a vývoji dětí, svým záměrným výchovným působením, komunikací, interakcí a vztahem k žákům může působit silně a příznivě nebo naopak nepříznivě, stává se důležitým modelem pro dítě a mladistvého. Od učitele se očekává, že bude žáky vzdělávat i vychovávat (Čáp, Mareš, 2001).

Vnější motivace znamená účast na konkrétní činnosti proto, aby jedinec dosáhl určitého cíle, protože chce získat nějakou odměnu, která byla uměle spojena s provedením činnosti, nebo když se chce vyvarovat nepříznivým následkům, které byly záměrně vymezeny za jeho nespolupracující chování (Cangelosi, 1994).

Vnitřní motivace znamená dobrovolnou a aktivní účast na učebních činnostech, které žáci vnímají jako hodnotné, jako něco, co jim přímo přinese užitek (Cangelosi, 1994).

Výchova spolu s ekonomickými a sociálně politickými faktory působí na úspěšný rozvoj společnosti, připravuje jedince pro život ve společnosti a rozvíjí ho jako aktivní

a tvůrčí osobnost, která se svou činností podílí na rozvoji své rodiny, své obce i svého národa (Jůva, 1997).

Výchovné prostředky zahrnují:

1. „Soustavu výchovně-vzdělávacích činitelů výchovy veřejné, rodinné i sebevýchovy (včetně příslušných institucí a organizačních forem).

2. Soustavu výchovně-vzdělávacích obsahů, tj. obsah teoretické i praktické výuky, obsah výchovy mimo výuku i programy sebezvzdělávání, sebevýchovy a sebevýchovy.

3. Soustavu výchovně-vzdělávacích metod a prostředků v užším, tradičním slova smyslu.

4. Výchovné prostředí, pedagogické využívání žádoucího formativního potenciálu prostředí vůbec a celkovou organizaci i kultivaci způsobu života i jemu odpovídajícího životního prostředí“ (Bohumír Blížkovský, 1992, s. 146).

Vychovávat žáky znamená „rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti, charakter, a to na podkladě soustavného poznání žáků, jejich typologických i individuálních rozdílů“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 265).

Vzdělávat žáky znamená „zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého vědního, technického, popřípadě uměleckého oboru, podle učitelovy aprobace“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 264).

2. CHARAKTERISTIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Mladší školní období představuje zpravidla dobu od 6 - 7 let, kdy dítě vstupuje do školy a stává se žákem prvního stupně základní školy, do 11 - 12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání. Psychoanalýza tento věk označila jako období „*latence*“, neboť při srovnání s nápadnými změnami v předchozích letech, tj. v útlém a předškolním věku a vyhocenou problematikou následující puberty, se změny nezdají tak převratné. Ale ve skutečnosti i v mladším školním věku dochází k důležitým změnám a vznikají nemalé problémy, které vycházejí ze školy, z rodiny či vrstevnické skupiny.

Rozhodujícím způsobem toto období poznamenává svět školy, proto tuto etapu můžeme označit jako věk „*střízlivého realismu*“. Školák chce plně a „*doopravdy*“ pochopit okolní svět a věci v něm, chce věci prozkoumat skutečnou reálnou činností. Tento charakteristický rys můžeme pozorovat v jeho řeči, v kresbách, v písemných projevech, ve čtenářských zájmech i ve hře. Realismus školáka je zprvu závislý na tom, co se dozví od autorit, od rodičů, učitelů, ale i co se dočte v knihách, které ho poučují o věcech, lidech a zemích. Rozšiřuje si tak vlastní poznání zkušenostmi z cestopisů, robinzonek, indiánek, historických a válečných povídek, dobrodružných románů, ale i z dětských encyklopedií a z knih o technických vynálezech. Je to realismus „*naivní*“, teprve později se dítě stává kritičtější, a tedy i jeho přístup ke světu je „*kriticky realistický*“. To se již ale ohlašuje blízkost dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006; Čáp 2007).

Zdeněk Matějček (1986) upřednostňuje samostatné rozlišení mladšího školního věku (zhruba 6 -8 let), středního školního věku (přibližně mezi 9. - 12. rokem) a staršího školního věku, který se již kryje s pubescencí. Mladší školní věk pokládá za přechodné období mezi hravým předškolním věkem a vyspělejším chování školáka. Děti v mladším školním věku mají stále rády pohádky, jsou značně sugestibilní a ve svých hrách si bez zábran hrají chlapci s dívkami. Jejich schopnost soustředit se na jednu věc ještě trvá poměrně krátkou dobu, asi 10 minut. I tato vývojová etapa s sebou přináší

vyšší rozkolísanost a zranitelnost, a proto vyžaduje velkou trpělivost ze strany rodičů i učitelů.

Střední školní věk je stabilnější a vyhraněnější. Těžiště zájmů dětí se přesunuje do životní reality, i když je stále ještě poznamenané hrdinskou fantazií. Děti si pozorněji všímají vztahů mezi lidmi v rodině i v sousedství. Výrazně stoupá vliv dětské skupiny, jejíž normy se dítě snaží dodržovat, i když jsou občas v rozporu s normami rodiny. Vytváření mužské a ženské identity a kladné přijetí této skutečnosti způsobuje skupinové oddalování chlapců od dívek.

I J. Kuric (1986) upozorňuje na rozdíl prvé etapy, tedy zhruba prvních dvou roků školní docházky a druhé etapy, tedy do 10. - 11. roku, před začátkem pubescence. První etapu charakterizuje jako pozvolnou adaptaci na školní požadavky doprovázenou průvodními jevy nestálosti a rozpory. Ve druhé etapě se sociální vazby mezi žáky dostávají na vyšší úroveň, krystalizuje se struktura jejich zájmů a formují se životně důležité postoje.

Ve školním věku dítě chce být plně aktivní, a jestliže rodina či škola jej nutí jen k trpnému přejímání poznatků a způsobů chování, tak nevyužívají plně jeho vývojových možností a nevyhovují jeho psychickému zaměření. Jelikož v současném světě se s technickými problémy setkáváme na každém kroku, má nemalý význam dobře naplánovaná a věku přiměřená polytechnická výchova, založená na aktivním experimentování žáků. Skutečně se prokázalo, že nejhůře se učily děti, kterým se dostalo jen slovního výkladu učiva (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.1 Hlavní vývojové složky dítěte

Vývoj percepce

Mezi 5. - 7. rokem dochází k vývojovým změnám v oblasti percepce, které jsou považovány za jednu ze složek školní zralosti. Zraková a sluchová percepce dosahuje takové úrovně, jaká je potřebná pro zvládnutí výuky v 1. třídě. Dítě je pozornější, vytrvalejší, všechno důkladně prozkoumává, stává se pečlivější a ve svém vnímání méně závislé na svých okamžitých přáních a potřebách. Vnímání se diferencuje a rozvíjí se v interakci s vývojem rozumových schopností. Nejdříve se děti učí rozlišovat vertikální polohu, tj. rozdíl nahoře-dole. Diference horizontální, tj. pravo-levá je pro ně

mnohem obtížnější, jelikož závisí na zrání a funkční diferenciaci pravé mozkové hemisféry.

Mladší zralí školáci jsou schopni systematické explorace v oblasti vnímání, tzn. postupného prohlížení, které má nějaký řád. Rozlišují podobné obrázky, číslice a písmena, rozeznávají různé detaily, tvary, počty. Vnímají celek jako soubor detailů, mezi nimiž jsou nějaké vztahy. Jsou schopni vizuální analýzy a syntézy. Důležitá je i schopnost správně vnímat pořadí, tzn. úroveň sekvenční percepce. Úspěšnost školní práce ovlivňuje i úroveň senzomotorické koordinace, především pohybů ruky a oka. Nezralé děti s obtížemi rozlišují písmena, jejichž detaily se liší svou polohou (Matějček, 1987; Seifert a Hoffnung, 1994, in Vágnerová, 2005, s. 239; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Podle Matějčka (1987) sluchová percepce dozrává mezi 5. a 7. rokem. „*Pro další rozvoj jazyka je důležitý rozvoj fonemického vědomí, tj. pochopení skutečnosti, že slova se skládají z různě znějících hlásek a že je lze dále rozdělit na menší jednotky*“ (Siegler, 1998, in Vágnerová, 2005, s. 240).

Rozvoj zejména fonemického sluchu je podporován každodenní zkušeností. Nezralé děti mohou mít problémy v rozlišování podobně znějících hlásek, například sykavek, které nedovedou ani správně vyslovovat, protože jim chybí zpětná vazba. Určitým problémem sluchové diferenciaci je fakt, že znění izolovaných hlásek není zcela shodné s jejich zvukovou podobou v rámci slabiky či slova. Obtížnost sluchové analýzy spočívá i v tom, že tyto podněty mají omezené trvání a nelze je vnímat tak dlouho, jak by dítě potřebovalo. Není ani možné se k nim vracet, jenom v případě zopakování. Sluchová analýza a syntéza se ve větší míře rozvíjí právě až ve škole a její kvalita závisí i na pozornosti (Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vývoj myšlení, zpracování informací a řešení problémů

Myšlení mladších školáků se řídí základními pravidly logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality z vlastních zafixovaných zkušeností či v její aktuální podobě. Piaget (1966, 1970) označil toto období, které trvá až do 11 - 12 let fází konkrétních logických operací. Pokud dítě řeší problém, o němž mnoho neví a nemá s ním potřebnou zkušenost, použije spíše vývojově nižší, primitivnější strategii uvažování. Stejným způsobem se bude chovat v zátěžové situaci. Mladší školák ve svých úvahách nejraději

vychází z vlastní zkušenosti, rád se sám přesvědčuje o pravdivosti nějakého tvrzení. Začíná chápat pravidla, která se stávají součástí jeho znalostí a ovlivňují jeho uvažování. Postupně se rozvíjí i jeho schopnost chápat různé souvislosti a vztahy.

Konkrétní logické myšlení se vyznačuje schopností decentrace, tj. překonání určitých omezení při posuzování reality. Dítě zanechává způsobu, který byl omezující, ale na druhé straně mu pomáhal, protože poznávání zjednodušoval. Ubývá i tendence preferovat vlastnosti s nápadnými znaky, jejichž objektivní význam nemusí být velký. Při myšlení bere v úvahu více hledisek, která dovede kombinovat a integrovat do jednoho závěru. Umí svoje poznatky určitým způsobem uspořádat, seskupovat, vytvářet poznávací kategorie, které jsou uspořádány podle společných znaků a vzájemných souvislostí. Přibližně odhaduje, jak se jeho chování jeví jiným lidem. Uvažování školáků se projevuje větší kritičností, myšlení je dynamičtější, schopnost proměny chápe jako jednu z vlastností určitého objektu.

Problémem mladších školáků je jejich nízká schopnost svoje zkušenosti zobecnit a aplikovat je v jiných situacích i přesvědčení, že všechno má nějakou, pokud možno jednoznačnou příčinu. Nejsou schopni adekvátního sebehodnocení, nedokážou odhadnout vlastní schopnosti a přiměřeně ocenit své výkony. Častěji ulpívají na jednom způsobu řešení, zatím nedovedou využívat zpětnou vazbu, která by mohla vést ke změně přístupu.

V průběhu vývoje se pod vlivem zrání mění způsob chápání problémů i strategie jejich řešení. Zvyšuje se i flexibilita jejich využívání. K tomuto rozvoji právě významně přispívá školní výuka (Piaget, 1966, 1970; Siegler, 1998, in Vágnerová, 2005, s. 242, s. 254).

Vývoj paměti a pozornosti

Paměťové funkce se velmi intenzivně rozvíjejí mezi 6. - 12. rokem v závislosti na zrání i pod vlivem specifické stimulace, kterou poskytuje škola. Podle Sieglera (1998; Siegler et al., 2003) se vývoj dětské paměti projevuje ve třech oblastech:

- **Zvyšuje se kapacita paměti a rychlost zpracování informací.**
- **Osvojují se a efektivněji se využívají paměťové strategie.**
- **Rozvíjí se metapaměť, tzn. obecné znalosti o fungování paměti, i vlastní paměťové schopnosti.**

Děti si pamatují víc, když mohou využít logických souvislostí, proto počet zapamatovaných slov ve větě je vyšší než počet vzájemně nesouvisejících čísel. Nezralost, která je příčinou omezení krátkodobé paměti, může způsobit potíže při řešení úkolů, jelikož část zadání zapomenou. Až do 9 - 10 let kapacita paměti u dětí není dostatečná. Na rychlosti zpracování informací a jejich uložení do paměti může záviset kvalita výsledků určité činnosti. Nezbytnou podmínkou kvalitního rozvoje paměťových funkcí je schopnost selekce¹, potlačení informací, které nejsou v dané chvíli aktuálně užitečné.

Základní paměťové strategie, např. opakování, malí školáci (6 - 7letí) používají tehdy, když je takovému postupu někdo naučí. Mezi 6. - 8. rokem se ještě nedovedou učit, jejich paměť pracuje převážně mechanicky a pamatují si neselektivně. V 9 - 10 letech jsou už schopni užívat strategie uspořádání informací i strategie vybavování, při nichž využívají asociace, které jim mohou vybavení usnadnit. Paměťovým strategiím se učí nejlépe ve známé situaci i se známým materiálem, neboť se cítí jistější a mohou se lépe soustředit na nové způsoby zpracování informací. Ubývá tendence mechanického učení, dovedou lépe diferencovat, a čím jsou starší, tak jsou kritičtější a uvědomují si, že si nepamatují všechno, a začínají diferencovat i na úrovni jednotlivých předmětů (Vágnerová, 2005).

Vývoj pozornosti závisí na dosažení určitého stupně zralosti CNS. Reguluje psychickou aktivitu, především poznávacích procesů. Ovlivňuje orientaci v prostředí, přispívá ke koordinaci a integraci minulých i aktuálních zkušeností a je významnou složkou kontroly a plánování budoucí činnosti. Kapacita i kvalita pozornosti se během vývoje dítěte mění. V 7 letech se školák dokáže soustředit přibližně 7 - 10 minut, v 10 letech 10 - 15 minut (Fontana, 1997).

Ve středním školním věku se rozvíjí schopnost ovládat svoji pozornost, tzn., rozvíjí se selektivita a schopnost přesouvat pozornost. *Diamondová (1991, in Vágnerová, 2005, s. 256) se domnívá: „Nezralost určitých oblastí mozku může být příčinou neschopnosti malých školáků potlačit tendence všimnout si všech možných podnětů bez rozdílu jejich kvality a reagovat na ně.“*

¹ „Pro inhibici nepodstatných podnětů má stěžejní význam funkční zralost kůry čelního mozkového laloku. Tyto funkce dozrávají postupně, k jejich významnému zlepšení dochází např. mezi 5. - 7. rokem“ (Koukolík, 2000, in Vágnerová, 2005, s. 258).

Vasta (et al., 1995, in Vágnerová, s. 256) se zmiňuje, že koncentrace pozornosti na podněty různé kvality není stejně náročná. Na sluchové podněty je náročnější, protože rychle mizí. Je to často obtížné hlavně pro malé školáky, kteří neumějí ještě tak ovládat svoje zaměření pozornosti. Naopak na vizuálně prezentované podněty se dítě může dívat tak dlouho, jak samo chce, resp. jak mu to dovolíme, což mu umožňuje lépe se soustředit na rozlišení různých detailů.

Vývoj jazykových kompetencí

Řeč je základním předpokladem úspěšného školního učení. Dítě, které nastupuje do školy, má obvykle dostatečnou slovní zásobu a potřebné jazykové dovednosti, které umí používat. Rozumí verbálnímu sdělení jiné osoby a je schopné se vyjádřit o běžných věcech. Mezi 6. - 11. rokem se jeho jazykové kompetence dále rozvíjejí, jeho slovník se obohacuje o specifické výrazy a pojmy, poznává nové významy stejných slov a užívá je s větším porozuměním a v přiměřenějších souvislostech. Roste výrazně slovní zásoba, délka a složitost vět a souvětí a užití gramatických pravidel celkově postupuje na vyšší úroveň. Pochopení složitějších mluvnických pravidel závisí na rozvoji myšlení, a proto vědomé aplikace těchto pravidel jsou děti schopny teprve na konci středního školního věku, tj. v 11 letech. „*Mladší děti obvykle mluví gramaticky správně, ale jejich znalosti gramatiky jsou převážně implicitní, tj. neuvědomělé*“ (Berger a Thompson, 1998, in Vágnerová, 2005, s. 261).

Dětský slovník se rozvíjí pod vlivem rodiny, školy, médií i vrstevnické skupiny, každá instituce či skupina jej obohacují určitým, někdy dost specifickým způsobem. Mezi dětmi, které vstupují do školy, jsou však značné individuální rozdíly. Projevují se nejen ve slovní zásobě, ale i v jejím obsahu, v preferenci určitých druhů slov, ve skladbě. Zejména dětem z kulturně a sociálně nízko postavených rodin, či dětem z jiných etnických skupin, které mohou mít mateřský jazyk odlišný, verbální komunikace ztěžuje jejich pochopení učební látky a zhoršuje jejich šance na pokrok ve výuce. Přípravné třídy základních škol mohou alespoň v začátku handicap kulturně znevýhodněných dětí zmírnit.

Řada výzkumů uvádí určitou převahu ve vývoji řeči u dívek oproti chlapcům. Děvčata začínají mluvit v průměru o něco dříve a rovněž ještě ve věku 11-13 let dosahují v testech verbálních schopností lepších výsledků než chlapci. V každém

případě ale platí, že rozdíly založené na individuálních vlohách a na stimulaci prostředím jsou daleko větší než rozdíly mezi oběma pohlavími (Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Emoční vývoj

Zrání dětského organismu a především CNS se projevuje zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži, adaptaci na školní režim usnadňuje i zkušenost. U dětí školního věku převažuje vyrovnané emoční ladění, a pokud dojde k nějakému výkyvu, mívá obvykle jasnou příčinu. Erikson² školní období dokonce označuje za fázi citové vyrovnanosti. V závislosti na zrání a na dosažení určitého stupně kognitivních schopností se rozvíjí schopnost chápat a porozumět vlastním emocím, vyvíjí se emoční inteligence. Přibližně kolem 10 let začínají děti chápat význam emoční ambivalence, uvědomují si, že člověk může mít smíšené nebo dokonce protikladné pocity, které se mohou vzájemně ovlivňovat. Veškeré emoce hodnotí podle vlastního předpokladu, jak by je posuzovali ostatní. Často mohou zastírat projevy strachu a úzkosti, jelikož jsou v rámci vrstevnických norem chápány jako selhání. Emoční paměť se projevuje stabilizací emočního očekávání, dítě bere ohled i na požadavky a postoje sociálního okolí. Emoční kompetence má velký vliv nejen na úspěšnost dítěte v sociální interakci, ale např. při zvládání školních nároků.

Vztahy s lidmi mohou sloužit jako emoční opora, kterou pro mladší školáky představují především rodiče, u dětí středního školního věku jsou to častěji vrstevníci, nebo i jako zdroj strachu (Rossmann, 1992, in Vágnerová, 2005, s. 263).

Sdílení emocí s vrstevníky je pro děti snazší, protože chápou stejným způsobem, prožívají podobné problémy a obdobně je interpretují. Pokud mezi nimi dojde ke konfliktu, je to často z toho důvodu, že jednotlivé děti prožívají a hodnotí situaci jinak. *„Zkušenost zpětné vazby může sloužit jako korekce emočního reagování i interpretace jeho významu“ (Mills a Duck, 2000, in Vágnerová, 2005, s. 263).*

Ve školním věku za přispění nových zkušeností, které vyplývají ze srovnání vlastního výkonu a chování s projevy ostatních dětí a z hodnocení dospělých

² Erik Homburger Erikson (1902 -1994 byl německý psycholog židovského původu, který je pokládán za stoupence neofreudismu. Jednalo se o německo-amerického psychoanalytika a zástupce psychoanalytické ichpsychologie. Proslavil se především epigenetickým diagramem (dostupné na [www: http://cs.wikipedia.org/wiki/Erik_Erikson](http://cs.wikipedia.org/wiki/Erik_Erikson), 2. 6. 2012).

či vrstevníků, se rozvíjí i sebehodnotící emoce. Tvoří jednu ze složek sebepojetí, její emoční aspekt a ovlivňují sebelásku i sebeúctu, které jsou rozhodující pro dosažení pocitu autoakceptace či naopak pocitu méněcennosti (Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vývoj autoregulačních mechanismů

Autoregulační kompetence se rozvíjejí v průběhu celého školního věku, souvisí s vývojem poznávacích procesů, závisí na zrání, učení i na vůli, na dosažení cíle nadřazeného aktuálním pocitům. Nezralá emotivní regulace ztěžuje adaptaci na jakoukoliv náročnější situaci, jelikož je zaměřena na okamžité uspokojení. Oddálení nebo zmaření aktuálního uspokojení představuje pro děti zátěž, s níž se učí vyrovnávat. Dítě musí být schopné podřídit se příkazu a dělat to, co se od něj vyžaduje. V mladším školním věku je emoční regulace významná hlavně v situacích, které jsou pro děti nepříjemné. Zralá autoregulace se projevuje schopností vzdát se aktuálního uspokojení ve prospěch cíle hodnotnějšího.

Mladším školákům chybí zodpovědnost a sebekontrola, jelikož ještě nedokážou tolik odolávat lákavějším podnětům. Proto potřebují být vedeni a kontrolováni dospělými, kteří je učí jejich schopnosti adekvátně posuzovat, ovládat a využívat při uskutečňování daného záměru (Vágnerová, 2005).

2. 2 Vstup dítěte do školy

Vstup dítěte do školy je výjimečnou událostí nejen pro dítě, ale i pro jeho rodinu. Nástup do školy přináší změnu způsobu života, objevení nových možností a kvalit vývoje dítěte, je označován za prahovou událost v jeho životě. Škola děti rozvíjí specifickým způsobem, který nemusí být zcela shodný se směřováním rodiny. Přípravuje je na jejich pozdější profesní roli a již v této fázi školák průběžně potvrzuje své předpoklady pro její získání. Umožňuje rozvoj obecně a sociálně požadovaných a ceněných kompetencí i způsobů chování potřebných k dalšímu společenskému uplatnění.

Rodina pro dítě představuje především sociální a emoční zázemí, ale zároveň ovlivňuje i jeho extrafamiliární uplatnění svými nároky na školní výkon jeho

hodnocením či oceněním. Významnými osobami, podle nichž se dítě učí modelovat své vlastní způsoby chování, nejsou ovšem už jenom rodiče, ale přistupují k nim stále více učitelé a spolužáci. Zvláště skupiny dětí ve třídě, ale i mimo ni, přispívají k rozvoji všech tří základních složek socializačního procesu.

S vrstevnickou skupinou se dítě postupně stále více ztotožňuje, neboť vrstevníci představují dostupný model chování i výkonu, může se s nimi srovnávat a snažit se dosáhnout stejné úrovně. Reakce dítěte na druhé děti má jiný charakter než reakce na dospělé, jelikož svým postavením mezi lidmi, vlastnostmi a zájmy je dítě k dítěti bližší. Jen ve skupině dětí se může učit takovým významným sociálním reakcím, jako je pomoc slabším, vzájemná spolupráce, ale i soutěživost a soupeřivost.

Děti jsou uvedeny do nových rolí, je to role žáka vůči učiteli a role spolužáka vůči dětem ve třídě. Úspěšnost či neúspěšnost žákovské role, která se stává významnou krystalizační osou vývoje pohledu dítěte na sebe sama prostřednictvím jeho sebepojetí a sebehodnocení, i prostřednictvím hodnocení dospělých, má vliv na jeho vztah ke škole, k učiteli, i k učení. Stejně tak velký význam má, jak se dítě orientuje a nachází ve svém postavení spolužáka, kolik má ve třídě kamarádů, jak se k němu chovají děti, na kterých mu mimořádně záleží, i na tom, zda je oblíben či neoblíben, nebo zda je, či není v centru zájmu dění (Piřha, Helus, 1993; Vágnerová, 2005).

Důležitým úkolem učitele je zachytit problémy jakéhokoliv druhu a vhodným způsobem usměrňovat soužití ve třídě. „*Carl Rogers poukazuje na vrozenou potřebu dětí, kterou je schvalování jejich činů dospělými. Žáci zvláště v mladším školním věku považují učitele za spravedlivého dospělého a mohou případným nedostatkem schvalovacích reakcí trpět. Začnou si tedy získávat pozornost rušivým chováním. Starší žáci již akceptují učitele, kterého si váží a kterého respektují*“ (Rogers, 1951, in Čapek, 2008, s. 35).

3. VÝCHOVA JAKO VÝCHODISKO

Současné pojetí výchovy v sobě integruje velmi pokrokové pedagogické tradice s výchovnými potřebami moderní demokratické společnosti. Je to výchova založená na pokrokových cílech a současně na nejlepších domácích tradicích. Navazuje na ideály, které v minulosti obhajovaly takové osobnosti, jako byl Komenský, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Spencer, Dewey a další pokrovní pedagogičtí myslitelé. Výchova spolu s ekonomickými a sociálně politickými faktory působí na úspěšný rozvoj společnosti, připravuje jedince pro život ve společnosti a rozvíjí ho jako aktivní a tvůrčí osobnost, která se svou činností podílí na rozvoji své rodiny, své obce i svého národa (Jůva, 1997).

Osobnostní profil každého jedince je složitou výslednicí vlivů dědičnosti, prostředí i výchovy, které se vzájemně integrují i paralyzují a dávají tak vznik historicky neopakovatelným rysům osobnosti. Akcelerace společenského vývoje, pokrok v oblasti vědy a techniky, proměny v oblasti ekonomické a kulturní si žádají celoživotní rozvíjení osobnosti tak, aby jedinec byl schopen plnit v nových podmínkách své základní sociální role. To předpokládá organické propojení výchovy druhým jedincem (heteroeducací) se sebevýchovou (autoeducací). Moderní výchova je univerzální, není záležitostí určité skupiny, instituce či oboru, ale dotýká se každého z nás. „*Je přítomna nejen v rodině, ve škole a v mimoškolních výchovně-vzdělávacích zařízeních, ale má své místo a svou funkci i v nejrozmanitějších společenských organizacích, v zařízeních kulturních i v hromadných sdělovacích prostředcích*“ (tamtéž, 1997, s. 31).

Rodina je základní sociální jednotka, ve které dítě nachází uspokojení svých základních potřeb, kde se mu dostává přirozenou formou četných podnětů i zkušeností, kde si osvojuje základy svého sociálního chování, ale zároveň mu poskytuje místo pro trávení volných chvil i prostor pro osobní štěstí. V rodině se utvářejí jeho představy, názory a přesvědčení, které se promítají v jeho každodenním chování. Jistě oprávněně je rodina spojována s rozvojem morálních kvalit jedince, může vykonat značně mnoho z hlediska výchovy k ukázněnosti i pro výchovu kladného vztahu k práci. Rodinná výchova se uskutečňuje mnoha prostředky. Jedním z nich je sám obsah rodinného života, tj. společné zájmy nebo činnosti a prostřednictvím nich citlivé usměrňování

chování svých dětí tak, aby odpovídalo demokratickému způsobu života, demokratickým normám morálním, politickým i právním (tamtéž, s. 99 - 100).

Škola stále zůstává základní institucí, která má napomoci mnohostrannému rozvoji osobnosti a ponese hlavní odpovědnost za úroveň, rozsah a hloubku všeobecného i odborného vzdělání občanů i za jejich rozvoj z hlediska jednotlivých výchovných složek. Na jedné straně probíhá výchova v rámci vyučování, na druhé straně pak v mimovyučovacíh aktivitách i působením školního prostředí. Každý vyučovací předmět si vymezuje své funkce z hlediska jednotlivých složek i stránek výchovy. *„Výchovné cíle se pak chápou jednak ve specifické rovině (výchova k vztahu k předmětu, zájmu o obor, potřeba využívat zkušeností předmětem poskytovaným), jednak v rovině obecné (rozvoj hodnotové orientace jedince, jeho stránky mravní, estetické i dalších)“ (tamtéž, 1997, s. 91).*

Každý učitel by měl být mnohostrannou rozvinutou osobností, která se umí orientovat ve všech výchovných složkách a dovede jejich záměry a cíle ve svém oboru uplatňovat. Stejně důležitá je i výchovná práce školy mimo vyučování, neboť dává možnost překonat některé jednostrannosti výchovně-vzdělávacího procesu při výuce. Prohlubuje výchovnou činnost s mládeží ve směru stěžejních životních orientací, v rovině citové a volní a na úseku výchovných složek, na které v povinném vyučování nezbývá tolik času (tamtéž, s. 91).

Školy i mimoškolská výchovně-vzdělávací zařízení si uvědomují výchovnou úlohu rodiny právě při rozvoji těch nejcitlivějších stránek osobnosti. Bez vzájemné spolupráce s rodinou se snižuje naděje, že nejen ve vzdělávání mladé generace, ale také v její výchově dosáhneme požadovaných výsledků (tamtéž, s. 101).

3.1 Rozdíly mezi školou a rodinou z hlediska výchovy

Rodina a škola mají v oblasti vzdělávání komplementární role. *„Jak uvádí T. Kellaghan (1997, s. 606 in Rabušicová, et al, 2004, s. 22), liší se tyto dvě instituce ve svých prioritách, požadavcích a očekáváních, v organizaci času a prostoru, ve vztahu k dětem, v míře formálnosti a v řadě dalších aspektů. Sdílejí však společný cíl - zajistit optimální vývoj dětí“.* Podle Ariese (1965) je moderní rodina spjata s expanzí školní docházky a rodiče se snaží nad školním životem svých dětí udržet maximální kontrolu,

neboť v současné době právě školní výsledky výrazně rozhodují o životní dráze každého z nich. Řada empirických výzkumů poukázala na to, že tyto výsledky nejsou zdaleka závislé na inteligenci žáka nebo charakteru navštěvované školy, ale školní úspěšnost ovlivňuje záměrně i neuvědoměle právě rodina (Rabušicová, 2007, s. 22).

Mezi oběma institucemi existuje několik rozdílů. Jednou z nich je například zaměřenost na perspektivy. Učitel je více než rodič zaměřen na perspektivy blízké, samotná rodina více směřuje k cílům středním a vzdáleným. Rozdílný je i vztah k dětem. I přes upřímnou péči a lásku ze strany učitelů zůstávají děti ve škole „cizí“, kdežto pro rodiče jsou „vlastní“ často jejich seberealizací.

Z hlediska cílů je škola směřována více obecně naopak od konkrétních, praktických a konzumních cílů rodinných. Velmi důležitý je i pohled na objektivnost hodnocení. Učitelé mají výhodu srovnání a nejsou tak emocionálně vázáni na děti, proto je jejich hodnocení objektivnější i bližší skutečnosti (Prunner, et al., 2003).

I samotní rodiče mají různé požadavky na své děti. Rodina s vyšším socioprofesionálním statusem očekává, že škola dítě naučí jisté samostatnosti v uvažování, určitému sebeprosazení a tvořivosti. Rodina s nižším statusem naopak žádá, aby se dítě naučilo přizpůsobovat, zvládnout určitou disciplínu, spolupracovat a adaptovat na život (Štech, 1990, in Prunner, et al., 2003, s. 134).

Stěžejní se zdá být i různá míra zodpovědnosti za výchovu. Až 30% rodičů se domnívá, že vzdělání je záležitost učitelů (a rodině do toho nic není) a výchova je starost rodičů (a učitelé by neměli příliš zasahovat). Celá třetina rodičů se zajímá pouze o prospěch svých dětí. Dvě třetiny se domnívají, že vzdělávací i výchovné složky jsou nedílnou součástí jak školy, tak i rodiny a vzájemně spolupracují (Holeček, 2001).

Mají tedy obě instituce něco společného? Ano, je to dítě, které je středem pozornosti a kolem kterého se točí veškeré dění. Často hraje roli tzv. dabéra, dvojitého agenta, který dokáže filtrovat informace ve svůj prospěch, tzn., že rodičům říká něco jiného než ve škole učitelům (Prunner, 2003).

Z různých existujících empirických výzkumů můžeme tvrdit, že lepších výsledků děti dosahují tehdy, existuje-li kompatibilita mezi světem rodiny a školy. Pro dítě je určitě výhodnější, má-li stejný socioekonomický status jako jeho učitel a může sdílet jeho jazyk i kulturní preference. Další výhodou je přímá spolupráce rodičů se školou,

míra jejich zapojování do života školy i to, že sami rodiče předávají dítěti podobné zprávy o procesu učení, jeho důležitosti, jaké nabývá ve škole.

Od škol se očekává, že budou v první řadě pravidelně informovat rodiče o výsledcích vzdělávání jejich dětí a také vytvářet příznivé podmínky pro oboustrannou vzájemnou komunikaci, budovat partnerství s rodiči. Rodiče by měli zase lépe porozumět procesům vzdělávání a výchovy, měli by mít možnost nahlédnout do vyučovacích hodin, účastnit se rozmanitých školních slavností, tematických přednášek či kurzů i mít možnost konzultace s vyučujícími (Jowett, Baginsky 1998; Wallace, Walberg 1991; Parents 1997, in Rabušicová, et al., 2004, s. 34).

Typologie Epsteinové (in Parents, 1997, in Rabušicová, et al., 2004, s. 34) navrhuje šest kategorií zapojení rodičů do výchovy dětí a vztahů se školou:

- Povinnost rodiny (za pomoci školy) zajistit zdraví a bezpečí svých dětí, rozvíjet sociální dovednosti a podporovat dítě v přípravě do školy.
- Vytvoření podmínek pro oboustrannou komunikaci mezi školou a rodinou, povinnost školy informovat rodiče o práci dítěte ve škole a jeho pokroku.
- Zapojení rodičů do dění ve škole (výlety, sportovní setkání, vystoupení, účast rodičů ve vyučování a další různé sociální aktivity).
- Pomoc rodičů v domácí přípravě dětí do školy (kontrola úkolů) a nabídka školy na rozmanité vzdělávací příležitosti pro dospělé za účelem zvýšení jejich dovedností i porozumění.
- Účast rodičů na rozhodování, řízení a obhajování činnosti školy, volba zástupců z řad rodičů do řídicích orgánů školy.
- Vytváření různých kontaktů, které mohou být využívány v dalším vzdělávání všemi zájemci.

Existují tři základní podoby rodičů, odvozených především z praktické reality, kteří mohou představovat pro školu určitý problém. Podle Vincenta (2000, in Rabušicová, 2004, s. 38 - 39) první skupinou jsou rodiče, které bychom mohli označit za „*nezávislé*“. Se školou komunikují jenom zřídka, školní výsledky svých dětí sledují spíše zprostředkovaně. Na srdci jim leží pouze blaho dítěte, rodičovské povinnosti plní, ale v rámci, který si určí sami. Často zajišťují dítěti různá doučování či hledají alternativní zdroje vzdělávání.

Mebus (1995, in Rabušicová, 2004, s. 39) označuje druhou skupinu rodičů jako rodiče „špatné“. Zpravidla neprojevují zájem o výchovu a vzdělávání svých dětí, často dobře neplní rodičovské povinnosti ani uvnitř své rodiny. Může se jednat o rodiče, kteří mají svůj vlastní problém (alkoholici, workoholici, nemocní), o rodiny žijící na okraji společnosti nebo pocházející z jiného kulturního prostředí, ale i o rodiče, kteří se ostýchají zeptat na věci, které jim nejsou zcela jasné, neboť jim chybí potřebné sociální kompetence.

Třetí skupinou jsou rodiče „snaživí“, kteří dávají najevo podporu škole i učitelům. Od učitelů vyžadují jasné zprávy o pokroku svých dětí, poradenství ve výchově a vzdělání i informace o rozvoji školy jako instituce. Zdrojem potíží je časová náročnost takové komunikace i to, že horliví rodiče mohou být podezírání z pokusu získat výhody pro své dítě nebo nadvládu nad školou (Cullingford 1996; Thomas 1996, in Rabušicová, 2004, s. 39).

4. MRAVNÍ VÝCHOVA

Úspěšná adaptace na školu vyžaduje schopnost respektovat a dodržovat standardní normy chování, akceptovat její hodnotový systém. Podle amerického sociologa Talcotta Parsonse škola rozvíjí v každém úspěšném žákovi stránku vědomostní, kdy žák poznává, získává nové informace i dovednosti a stránku morální, jež obsahuje pěstování občanství, pracovních návyků, vzájemnou spolupráci, získávání respektu a úcty i schopnosti vést druhé. Pokud žák některou z uvedených komponent odmítá, dochází k rozdělení zájmů a ke konfliktům (Rabušicová, 1991).

Cílem mravní výchovy je působit na vychovávané jedince tak, aby na základě svého mravního přesvědčení jednali v souladu s obecně akceptovanými mravními zásadami a normami. Mravní výchovu potom chápeme jako „*výchovné působení na žáka, jeho rozum, představy, postoje, city, vůli a jednání, aby byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998 in Čapek, 2008, s. 114).

Mravní základy dítě získává nejprve v rodinném prostředí, vytváří si vztah k rodičům a sourozencům a formují se humánní rysy dítěte v jeho budoucím životě. Jak se děti naučí chovat ke svým rodičům, tak s velkou pravděpodobností se budou chovat i k jiným lidem. Během školní výchovy si dítě mravní základy dále upevňuje, rozšiřuje a prohlubuje za působení dalších významných prvků mravní výchovy - učitele a třídního kolektivu.

Fontana (1997, s. 241) upozorňuje na skutečnost: „*Morální výchova by rozhodně neměla být ponechána jednomu učiteli v jedné hodině...ať je na dané škole sebelepší morální výchova, pokud její učitelé neuplatňují její zásady ve svém každodenním kontaktu s dětmi, něco z jejího účinku se ztrácí. Jsou -li tyto hodnoty tak důležité, aby se jejich zachování vyžadovalo od žáků, pak děti musí zřetelně vnímat, že dané zásady přijali za své i všichni pracovníci školy.*“

Morálka působí na jednání učitelů a žáků a je jedním z důležitých prvků klimatu nejen ve třídě, ale ovlivňuje i celkové klima dané konkrétní školy. V morálce se vytváří sociální identita každého z nás.

4.1 Vývoj morálních postojů

Výzkum morálního vývoje dítěte byl značně ovlivněn působením švýcarského filozofa, vědce a vývojového psychologa Jeana Piageta³ a dalšími psychology, kteří na něho navázali.

Piaget se domníval, že zrání dětí ovlivňuje vývoj jejich schopnosti myslet a uvažovat řadou kvalitativně odlišných stadií. Hlavní stadia a jejich charakteristické rysy ukazuje obrázek č. 1.

Obrázek č. 1: Piagetova vývojová stadia kognitivního vývoje

| Vývojové stadium | Charakteristika |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Senzomotorické (narození - 2 roky) | Odlišuje sebe od objektů. Rozeznává sebe jako aktivního činitele a začíná jednat záměrně: například tahá za stuhu, aby hýbalo hračkou, nebo třese chřestítkem, aby dělalo hluk. Dosahuje pojmu trvalého objektu: uvědomuje si, že objekty dále existují, i když nejsou přítomné pro bezprostřední smyslové vnímání. |
| 2. Předoperační (2 - 7 let) | Učí se užívat jazyk a vytváří objektivní reprezentace pomocí představ a slov. Myšlení je stále egocentrické: má potíže s uvědomováním si názorů druhého. Třídí předměty podle jednoho rysu, například dává dohromady všechny červené hračky nezávisle na jejich tvaru nebo všechny kostky nezávisle na jejich barvě. |
| 3. Stadium konkrétních operací (7 - 12 let) | Dokáže logicky přemýšlet o objektech a událostech. Chápe stálost počtu (v 6 letech), množství (v 7 letech) a hmotnosti (v 9 letech). Třídí předměty podle různých vlastností a dokáže je seřadit podle jedné vlastnosti, například velikosti. |
| 4. Stadium formálních operací (12 let a více) | Dokáže myslet logicky o abstraktních pojmech a systematicky testovat hypotézy. Zabývá se abstrakcí, budoucností a ideologickými problémy. |

Zdroj: ATKINSONOVÁ, R. L. - ATKINSON, R. C. - SMITH, E. E., et al. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995, s. 94. Citace podle: BENDL, S. (2011), s. 96.

³ Jean Piaget (9. 8. 1896 - 16. 9. 1980) byl švýcarským filozofem, přírodním vědcem a vývojovým psychologem, je znám svým studiem dětí a teorií kognitivního vývoje (dostupné na [www: http://cs.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget](http://cs.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget), 30. 6. 2012).

Chápání morálních pravidel dítěte se časově váže právě k období formálních operací. J. Piaget zdůraznil, že ve vývoji morálky má stěžejní význam poznání dítěte, které se stále více zdokonaluje a hlavně jeho schopnost decentrace, srovnávání skutečnosti z více hledisek, nejenom z vlastního pohledu. Neopomněl ani zdůraznit podstatný význam druhých lidí, nejprve rodičů a později skupiny vrstevníků.

Ve společné hře s vrstevníky se dítě učí respektovat nadindividuální pravidla. Děti mají mezi sebou vztah rovnosti, bez povinnosti, zvláštní péče a ohleduplnosti. Při nedodržení pravidel ale hrozí, že jedinec bude svými vrstevníky sankcionován nebo vyloučen ze skupiny. Budování těchto vztahů je pro děti náročnější než vytváření vztahů k rodičům (Čáp, Mareš, 2001).

Na Piagetovu koncepci navázal zejména americký psycholog L. Kohlberg⁴, který rozlišil tři hlavní stadia morálního vývoje (předkonvenční, konvenční a postkonvenční morálku). Na počátku školní docházky jsou děti ještě většinou ve fázi předkonvenční morálky, kde setrvávají zhruba do 10 let. Chápou normy jako jednoznačně dané, přejímají je takové, jaké jsou, ale o jejich obsahu neuvažují.

Normy jsou stanoveny autoritou, kterou respektují. Rozhodnutí dospělých považují za kritérium správnosti chování a s jejich požadavky nepolemizují. Typickým znakem tohoto období je koncentrace na vlastní uspokojení a chování podmíněné odměnou či trestem.

Mladší školáci již dovedou diferencovat význam norem podle sociálního kontextu. Snáze poruší normy ve vztahu k vrstevníkům než k dospělým. Případné problémy obvykle nevyplývají z neznalosti norem chování, ale způsobuje je nedostatečná úroveň sebeovládání, neboť nejsou schopni uspokojivě zvládnout vnitřní konflikt mezi potřebou aktuálního osobního uspokojení a méně atraktivním motivem povinnosti.

Starší školáci začínají hodnotit činy podle názorů druhých osob, o různém chování uvažují autonomnějším způsobem. V této době se dostávají do fáze konvenční morálky, která je zaměřena na dosažení pozitivního hodnocení, uznání, pochvaly či přijetí. Negativní hodnocení by ohrožovalo jejich pozici ve skupině, ale i jejich sebehodnocení. Většina mladistvých uvažuje na této úrovni kolem 13 let.

⁴ L. Kohlberg (25. 10. 1927 – 19. 1. 1987) byl americkým psychologem a následníkem J. Piagetovy teorie kognitivního vývoje. Proslavil se studiem morální výchovy, morálního zdůvodňování a morálního vývoje. Jeho práce odráží a možná dokonce i rozšiřuje Piagetovu práci (dostupné na [www:http://cs.wikipedia.org/wiki/Lawrence_Kohlberg](http://cs.wikipedia.org/wiki/Lawrence_Kohlberg), 30. 6. 2012).

Kohlberg společně s Piagetem konstatoval, že jen ti, kteří v oblasti myšlení dosáhli stadia formálních operací, jsou schopni abstraktního myšlení, jež charakterizuje postkonvenční morálku. Nejvyšší stadium č. 6 vyžaduje formulování abstraktních etických principů a jejich respektování (Vágnerová, 2005; Čáp, 2007; Bendl, 2011).

Jak morální usuzování postupuje ve stadiích, ukazuje obrázek č. 2.

Obrázek č. 2: Kohlbergův model vývoje morálního usuzování

| Úrovně a stadia | Příklad chování |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Úroveň I <i>Předkonvenční morálka</i> Stadium 1 Orientace na trest | Poslouchá příkazy, aby se vyhnul potrestání. |
| Stadium 2 Orientace na odměnu | Přizpůsobuje se, aby získal odměnu. Jedná tak, aby se mu vrátilo, co poskytl. |
| Úroveň II <i>Konvenční morálka</i> Stadium 3 Orientace na to být hodným dítětem | Přizpůsobuje se, aby se vyhnul nesouhlasu ze strany druhých. |
| Stadium 4 Orientace na autoritu | Dodržuje zákony a sociální pravidla, aby se vyhnul odsouzení ze strany autorit a vzniku vlastních pocitů viny, že „nedělá svoji povinnost“. |
| Úroveň III <i>Postkonvenční morálka</i> Stadium 5 Orientace na společenskou smlouvu | Jedná podle principů obecně uznávaných jako podstatné pro veřejný prospěch. Tyto principy podporuje proto, aby získal uznání od vrstevníků, a tím i uznání sebe sama. |
| Stadium 6 Orientace na univerzální etické principy | Jedná podle samostatně zvolených etických principů (kterých si obvykle cení - spravedlnosti, důstojnosti a rovnosti). Tyto principy podporuje, aby zabránil odsouzení sebe sama. |

Zdroj: ATKINSONOVÁ, R. L. - ATKINSON, R. C. - SMITH, E. E., et al. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995, s. 99. Citace podle: BENDL, S. (2011), s. 99.

4.2 Metody mravní výchovy

Relativně ustálené a promyšlené postupy, které vedou za určitých podmínek v určitém sledu k požadovaným cílům výchovy, označujeme jako metody mravní výchovy. Každá metoda má své zdůvodnění, svou techniku a zaujímá ve výchovném procesu svou specifickou funkci. Její použití ovlivňuje okamžitá situace, věk a osobnost žáka, názor a postoj učitele i charakter vzájemných vztahů. Táž metoda, která je v rukou jednoho učitele jako velmi účinná, může zcela selhat v rukou jiného učitele. Žádnou z metod nelze preferovat na úkor metod ostatních a její správný výběr je tak trochu pedagogickým mistrovstvím.

Metody třídíme z různých hledisek:

- **Podle postavení vychovávajícího**
 - *Metody přímého působení*
Například přesvědčováním, vysvětlováním, příkazováním, cvičením a navykáním, hodnocením.
 - *Metody nepřímého působení*
Například působením dramatizací, hrou, sportem, uměním i sebevýchovou.
- **Podle zaměření na konkrétní stránky osobnosti**
 - *Metody kognitivní:* působí na rozum.
 - *Metody emotivní:* působí na city.
 - *Metody aktivní:* působí na vůli a chování.
- **Podle prostředku působení**
 - *Metody slovní:* působí verbálně slovem.
 - *Metody názorné:* působí příkladem.
 - *Metody činné:* působí zkušeností z vlastní aktivity žáka.
- **Podle stupně aktivity vychovávaných**
 - *Metody pasivní:* vychovávané děti přijímají působení vychovatele.
 - *Metody aktivní:* vychovávané děti a vychovatelé jsou ve vzájemné interakci.
 - *Metody samostatné:* vychovávaní samostatně navrhují a provádějí svoji činnost (Kučerová, 1996 in Štřelec et al., 1998, s. 79).

Podle Kučerové (1996, in Malach, 2007), ve školních podmínkách, můžeme vyčlenit 13 metod mravní výchovy:

A) METODY MRAVNÍHO UVĚDOMOVÁNÍ

a) Metody rozumové konstrukce

1. Metoda požadavků

Vychází z konkretizace obecného cíle, souvisí se zásadou cílevědomosti výchovného působení a působí přímo na chování dítěte, jeho „vnější kázeň“. Prostřednictvím slov se dítě dovidá, jaké má povinnosti dříve, než chápe plně jejich původ a význam. Požadavek musí být stručný, srozumitelný, konkrétní, přiměřený a splnitelný s ohledem na osobnost vychovávaného. Nepoužíváme ho izolovaně, ale vždy ve spojení s ostatními metodami (vysvětlování, uvědomování, samostatné činnosti). Cílem je dosažení uvědomělé kázně, nikoliv „slepé poslušnosti“, jakou by izolovaná metoda způsobila. Můžeme formulovat požadavek jako příkaz, zákaz, prosbu, radu, doporučení, upozornění, připomenutí, návod, vybídnutí, pokyn, výzvu, povel. Klademe požadavky tónem nepřipouštějícím námitky, dáváme mírné pokyny až ostré rozkazy, využíváme školního řádu. Na počátku výchovného působení se vyhýbáme nejsilnějším variantám, abychom si ponechali možnost požadavek stupňovat. Vyžadovat vhodné chování je naše povinnost.

2. Metoda vysvětlování

Umožňuje vysvětlovat podstatu mravního jednání, hlouběji pochopit pravidla žádoucího chování, vytvořit morální pojmy, zásady, morální teorie. Působí a zaměřuje se především na intelektuální sféru. Užívá se jí formou individuálního rozhovoru s jedincem, skupinových besed či diskusí, s využitím poslechu, literárních ukázek, výkladu, referátu a přednášky. Její účinek se zvyšuje naší autoritou, zajímavostí výkladu i spoluúčastí vychovávaných na řešení konkrétního problému. Vyhýbáme se aplikovanému izolování⁵.

⁵ Přecenění izolované metody vysvětlování v dějinách výchovy je charakteristické pro jednostranný intelektualismus nebo racionalismus (Kučerová, 1996 in Střelec, et al., 1998, s. 82).

b) Metody citového a názorného působení

3. Metody vyvolávání a tlumení citů

- *Sugesce*: slouží k vyvolání nebo přenášení citových vzruchů, citových a hodnotících postojů.
- *Agitace*: slouží k získávání posluchačů pro nějakou myšlenku a to především na základě sympatie či antipatie.
- *Eliminace*: slouží k odstraňování výchovně nežádoucích podnětů z okolí vychovávaných.
- *Substituce*: slouží k nahrazování nevhodných podnětů vhodnějšími.
- *Degravace*: slouží k oslabování nežádoucích emocí za pomoci lehké ironie či žertu.
- *Sublimace*: slouží k převádění nižších pohnutek na vyšší, například bojovnost na sportovní soutěživost, touhu po moci na zdravou ctižádostivost.

4. Metoda přesvědčování

Těsně navazuje na metodu vysvětlování, často se spojuje s metodou příkladu, působí především na sféru emocionální. Usiluje vzbudit cit jistoty, že požadované chování je jediné možné, správné a přípustné, vzbudit cit závaznosti, povinnosti a odpovědnosti vůči poznávaným mravním principům. Přesvědčit někoho znamená citově jej získat i zaujmout a motivovat jeho osobnost činností.

5. Metoda příkladu

Úkolem metody je upevnit žádoucí chování dětí vytvořením názorných, správných a přitažlivých vzorců chování, neboť využívá silně vyvinutého dětského napodobovacího instinktu. Ideál musí být ukazován realisticky i s chybami, jinak není akceptován. Děti musí vidět příčinnou souvislost mezi jednáním či chováním a jeho důsledky. Tato nejstarší metoda⁶ konkretizuje metodu požadavků, často ji spojujeme s metodou vysvětlování a přesvědčování.

⁶ Příklad je jednou z nejstarších metod mravní výchovy. Již Seneca pravil: „*Cesta předpisů je dlouhá, cesta příkladů krátká a účinná*“. J. A. Komenský prohlásil ve své Didaktice i v Informatoriu školy mateřské, že „*děti opičátka jsou*“ (Kučerová, 1996 in Střelec, et al., 1998, s. 86).

c) Metody rozvoje morálního úsudku

6. Metoda řešení morálních dilemat

Za pomoci vhodných „mikropříběhů“ (dramatizace, interpretace, předvádění rolí, postojů a jednání), které obsahují rozmanité morální problémy, vhodně stimulujeme morální vývoj a zrání dětí tak, aby přecházely ze stadia morální heteronomie (tj. závislosti na autoritách) do stadia morální autonomie (rozhodující je jejich vlastní kultivované svědomí).

B) METODY MRAVNÍ AKTIVITY

d) Metody usměrňování činnosti dětí a mládeže

7. Metoda režimu

Umožňuje vypěstovat žádoucí návyky tím, že dětskou činnost podřizuje určitému řádu a pravidelnosti. Režimu se užívá v modalitě časové (stanovení rozvrhu dne a činností) a v modalitě funkční (režim hygieny, oblékání, stravování). Režim je závazný pro všechny a nesmí se porušovat, může se měnit pouze s věkem dítěte a výchovnou situací. Přesný režim zvyšuje výkonnost, jednodušší návyky se stávají součástí nových vyšších a obecnějších soustav návyků a zvyšují ukázněnost dětí.

8. Metoda cvičení

Zaměřuje se na konkrétní činnost, která mnohonásobným opakováním požadovaného jednání upevňuje mravní návyky a žádoucí způsoby chování tak, aby se časem staly automatickými. Přirozená nebo umělá cvičení vede pedagog. Výsledkem nácviku je zvyk, potřeba jednat určitým způsobem. Vždy dbáme na správnou motivaci, aby se činnost dětem nezošklivila a nechápaly ji jako trest, ale jako možnost zlepšit si svůj výkon.

9. Metoda získávání

Je v procesu výchovy naplňována několika variantními postupy:

- *Očekáváním:* Působí kladně na sebecit dítěte, které nechce zklamat, neboť ví, že u nás má dobré hodnocení.
- *Slibem a výstrahou:* Používáme je zřídka, opatrně a vždy je důsledně plníme, aby nepodkopávaly autoritu učitele.

- *Soutěžením:* Aplikujeme ji jen za určitých podmínek a to takovým způsobem, aby nevedla k pěstování sobeckého individualismu či nezdravé ctižádosti, a tím neohrožovala city solidarity a přátelství mezi soutěžícími. Musíme zajistit stejné podmínky pro všechny soutěžící, jednoduchá a objektivní kritéria pro posuzování výkonu.
- *Závazkem:* Metodu nepoužíváme příliš často, neboť je účinná jen za příznivých věkových a individuálních předpokladů. Závazek musí být neformální, kontrolovatelný a splnitelný a musí být skutečně dodržen.

10. Metoda kontroly (dozoru)

Tlumí nežádoucí projevy chování, posiluje vůli dodržet pravidla kázně, a tím povzbuzuje žádoucí způsoby chování. Naše přítomnost při dozorování má vliv na správné chování žáků, nižší nehodovost a úrazy. S rostoucím věkem dětí dozor postupně uvolňujeme a povinnost kontroly přenášíme na samosprávu žáků, její orgány a zmocněnce. Tím pěstujeme jejich větší samostatnost, větší příležitosti k vlastnímu rozhodování a jednání.

11. Metoda hodnocení

Má vliv na emocionální sféru psychiky vychovávaných. Schvalováním nebo odsuzováním hodnotíme žádoucí chování dětí. Více o této metodě píšeme v 9. kapitole.

e) Metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí a mládeže

12. Metoda pověřování úkolem nebo funkcí

Děti od nás dostávají podněty, které samy realizují, ochotně plní tzv. „*služby*“ či úkoly a mají radost z vlastní důležitosti a odpovědnosti. Tato metoda je vede k samostatnému rozhodování a jednání. Důležité je rozdělit úkoly postupně mezi všechny děti a nalézt optimální vyváženost mezi vedením dětí a jejich samostatností, neboť obě krajnosti mohou být škodlivé.

13. Metoda utváření samosprávy a spolupráce se samosprávou

Metoda se používá u vyspělejších dětí, které již mají schopnost se organizovat. Zároveň musí respektovat věkové zvláštnosti starších žáků, vyžaduje schopnost rozumět jejich zájmům a taktně i pohotově reagovat na všechny události. Spolu

se samosprávou⁷ a jejími orgány provádíme, kontrolujeme, hodnotíme a plánujeme další činnost. Ponechat dětem aktivitu, iniciativu, jistou pravomoc a odpovědnost znamená umět je vést neobyčejně jemně a nepozorovatelně.

Dítě nemůžeme vychovávat jen pro sebe, ale vychováváme ho pro společenství národa, pro kulturní život, pro rodinu i povolání. Pomáháme mu nenásilnou formou objevit mravnost jako nejcennější hodnotu duchovní kultury, která dává společnosti řád. Čím uvědoměleji se jedinci chovají, tím je řád pevnější (Kučerová, 1996 in Střelec, et al., 1998, s. 98).

⁷ „Doklady o určité samosprávě se dochovaly ve zprávách o starověkých školách filosofů a ve zprávách o životě na středověkých univerzitách. J. A. Komenský zavedl ve své potocké škole funkci „desátníků“ volených žáky, v prepisech pro gymnázium v Lešně počítal s dětskou funkcí voleného ředitele školních her“ (Kučerová, 1996 in Střelec, et al., 1998, s. 97).

5. FUNKCE KÁZNĚ, JEJÍ PODSTATA A DRUHY

V naší demokratické společnosti vycházející z evropské křesťanské kulturní tradice jsou základní normy⁸ vyžadující elementární kázeň odvozeny z Listiny základních práv a svobod⁹ a z Úmluvy o právech dítěte¹⁰. Tyto normy jsou závazné pro všechny občany České republiky, a tedy i pro děti ve školách, které jsou k nim postupně vedeny. Ustanovení školního řádu¹¹ musí být v souladu s oběma dokumenty (Bendl, 2005).

„Obecně lze konstatovat, že kázeňský systém ve škole odráží systém, který se nachází v širší společnosti“ B. O. Smith konstatuje, že systém kázně charakterizující společnost v západních zemích se přesouval od užití síly a omezování svobody dítěte k přesvědčování, sebeovládání a sebevýchově. Sebekázeň je považována za jeden ze stěžejních cílů výchovy. Shodný paralelní vývoj se objevuje i ve školním systému. Avšak stejně jako ve společnosti, když přesvědčování a sebeovládání selhávají, musí i ve škole učitelé či ředitelé sáhnout po síle. Chování lidí, jejich hodnotovou orientaci či povahu norem vysoce ovlivňuje sociální prostředí, které je obklopuje i kulturně vzorcové chování¹² ostatních (Smith, 1969, s. 292, in Bendl, 2011, s. 18; Bendl, 2005, s. 51).

Kázeň (normy) představují jeden ze základních cílů výchovy a plní ve společnosti několik funkcí:

- **Orientační:** seznamuje člověka se správným chováním i s tím, co může očekávat od ostatních.

⁸ „Normy v této souvislosti představují řád (zákony, nařízení, pokyny, pravidla...), který zabezpečuje podmínky pro existenci jedince, sociálních skupin a fungování společnosti“ (Střelec et al., 1998, s. 68).

⁹ Druhá hlava, článku 7 (odstavec 2) v Listině základních práv a svobod říká, že „nikdo nesmí být mučen ani podroben krutému, nelidskému nebo ponižujícímu zacházení nebo trestu“. Článek 10 (odstavec 1) praví že, „každý má právo, aby byla zachována jeho lidská důstojnost, osobní čest, dobrá pověst a chráněno jeho jméno“ (Sbírka zákonů č. 23/1991, částka 6, s. 116, in Bendl, 2005, s. 210 - 211).

¹⁰ Část I, článek 28 (odstavec 2) Úmluvy o právech dítěte obsahuje ustanovení, které se výslovně týká problematiky kázně ve škole. Školní kázeň má být zajišťována způsobem slučitelným s lidskou důstojností dítěte (Sbírka zákonů č. 104/1991, částka 22, s. 507, in Bendl, 2005, s. 210).

¹¹ Školní řád (vnitřní řád školy) je souhrn pravidel a pokynů, které jsou závazné pro žáky dané školy. Musí být přesný, stručný, výstižný a splnitelný a žákům musí být vysvětlen význam jednotlivých konkrétních pravidel tohoto řádu (Střelec et al., 1998).

¹² Kulturními vzorci autor rozumí „normy chování, ale i myšlení a cítění, normy, které vystupují jako tradice, zvyklosti, módy, mravy, zákony a tabu“ (Nakonečný, 1995, s. 28).

- **Ochrannou:** dodržováním dobře zformulovaných zákonů se zvyšuje bezpečnost nás všech.
- **Existenční:** umožňuje lidstvu přežít.
- **Sociotvornou:** kázeň zajišťuje dobré fungování společnosti.
- **Výkonovou:** kázeň zvyšuje výkon a efektivitu lidské činnosti.

Funkce kázně ve společnosti a ve škole se překrývají, určitý řád je předpokladem soužití a výkonnosti nejen ve škole, ale například i v armádě či podniku. Zároveň však platí, že potřeba kázně se zvyšuje s počtem lidí ve skupině. S. Bendl poukazuje na to, že v současné době existují uvnitř školy dvě základní funkce kázně:

- **Funkce bezpečí jak pro žáky, tak i pro učitele**

Znamená ochranu a naplnění jedné ze základních psychických potřeb¹³, ochraňuje žáky před šikanou¹⁴ a násilím ze strany spolužáků, ale i učitele před šikanou¹⁵ způsobenou žáky.

- **Funkce vytvářející prostředí, které podporuje učení**

Není pouze předpokladem efektivního učení, ale také podmínkou, aby vyučování mohlo vůbec probíhat. Nekázeň na některých školách brání samotnému vyučování a někteří učitelé přiznávají, že „*učení berou jako něco navíc*“ (Bendl, 2005; Bendl, 2011, s. 28).

Kázeň představuje určitý řád, který je nezbytný k tomu, aby výuka probíhala efektivně. Obst (Kalhous, Obst, et al., 2002, s. 387) uvádí, že „*kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovávat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí. Projevuje se v celkovém pořádku, v dodržování základních regulativů, které přispívají k snazšímu plnění jednotlivých úkolů školy, ať už se týkají osobní hygieny, pořádku ve školních věcech, šetrného zacházení s knihami a učebními*

¹³Nestor československé a české dětské psychologie profesor Zdeněk Matějček formuloval pět hlavních psychických potřeb dítěte, k jejichž naplnění dochází v prostředí rodiny - potřeba stimulace, potřeba smysluplného světa, potřeba životní jistoty, potřeba pozitivní identity a potřeba otevřené budoucnosti. Více v bakalářské práci: KRAFTOVÁ, H. *Rodinná výchova jako základ pro vytváření lidské osobnosti a životních zásad člověka v mladším školním věku*. Praha: UJAK, 2011, s. 24 - 26.

¹⁴Dnes rodiče vybírají školu pro své dítě více z hlediska bezpečnosti (šikany) a nezajímá je už tolik, jak je základní škola připraví na středoškolská studia, protože krutě šikanovaný jedinec si může nést následky na psychickém i fyzickém zdraví po celý další život (Bendl, 2011).

¹⁵Národní parlament dětí a mládeže, který zasedal koncem října 2003 v pražském obecním domě, ve svém usnesení odsoudil šikanu učitelů žáky (tamtéž, 2011).

pomůckami, pravidelnosti příchodu do školy i ze školy, chování žáků o přestávkách, vypracování domácích úkolů, přípravy na výuku apod.“

S. Bendl (2001) vymezuje kázeň z různých pohledů:

- **Filosoficky**

Chování jedince vychází z principů „*nečiň jiným, co nechceš, aby oni činili tobě*“, neporušuj svobodu ostatních na úkor dosahování vlastních cílů.

- **Biologicky, fyziologicky a geneticky**

Udržení zdravého stavu organismu, zformování žádoucích podmíněných reflexů a dynamických stereotypů v hierarchicky uspořádaném nervovém systému, který umožňuje přežití jedince i jeho vývoj jako druhu.

- **Psychologicky**

Prosazování své vůle či podřizování se autoritě určitých idejí.

- **Sociologicky**

Přijetí sociokulturních vzorců chování dané skupiny či společnosti.

Podle Průchy, Walterové, Mareše (1998, in Čapek, 2008, s. 16) kázeň může být považována i za „*přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojených s respektováním autority*“.

Kyriacou (1996) soudí, že k zavedení kázně je nezbytné, aby žáci přijali postavení učitele ve třídě a jeho oprávněnost řídit jejich chování, nikoliv z aspektu mocenského, ale jako manažera vzdělávání a pomocníka v dalších jejich činnostech. Prosadit kázeň získáním nadvlády a vyvoláváním strachu v žácích je nežádoucí nejen proto, že podkopává rozvíjení pozitivního klimatu třídy, ale též odvádí pozornost učitele od úvah, jak zvyšovat kvalitu vyučování jako primárního prostředku zajišťujícího pořádek.

Pitřha a Helus (1994, in Kalhous, Obst, et al., 2002, s. 386) konstatují, že kázeň představuje pro většinu učitelů problém, který je hodně zatěžuje a často v nich vyvolává pocit bezradnosti. I samotní žáci chápou, že neukázněné prostředí poškozuje jejich zájmy. Časté řešení kázeňských problémů vede ke snížení podílu času, který je potřebný pro vlastní učení a zásadním způsobem poškozuje výsledky výuky. Již J. A. Komenský mluvil o škole bez kázně jako o mlýnu bez vody. Také O. Kádner (in Bendl, 2011, s. 28) se výstižně vyjádřil na adresu kázně: „*Kázeň je hospodyně času a ochranitelkou práce.*“

Zejména začínající učitelé, jak potvrdily četné výzkumy, mají největší problémy s udržováním kázně - referuje o nich J. Průcha (1997 in Kalhous, Obst, et al., 2002, s. 387). Dostávají se do situace, kdy jim chování žáků začíná „*přerůstat přes hlavu*“. Viníkem je velmi přátelský, neformální přístup k žákům ve snaze získat si jejich důvěru, což se odráží i v nižší náročnosti a kvalitě jejich učebních výkonů. Ale i velice schopní učitelé mohou mít s kázní žáků nemalé potíže. Jedná se zejména o situace, kdy se ve třídě či skupině mění vyučující, anebo se zavádějí nová pravidla, na která žáci nebyli zvyklí. Problémy mohou působit i žáci se závažnými neurologickými a osobnostními poruchami, děti ze sociálně zanedbaného či znevýhodněného prostředí, z rozvrácených rodin nebo děti s poruchami chování. Nelze se ani spoléhat, že všechny děti přijdou slušně vychované a ukázněné už z rodiny. Každé si s sebou do školy přináší jiné návyky, je ovlivněno jiným okolím, kamarády, médii (Kalhous, Obst, et al., 2002; Bendl, 2011).

Musíme žáky přesvědčit, aby zachovávali stanovená pravidla z vlastního přesvědčení, z důvodu jejich prospěšnosti. Žáci musí mít příležitost spolupodílet se na jejich stanovení a vymezení. Snadněji totiž dodržujeme a respektujeme pravidla, která jsme sami vytvořili, než ta, která jsou nám nařízena. Velice výrazně v tomto případě pomáhá zvolení žakovské samosprávy na úrovni třídy i školy, a zároveň tím budujeme vyšší samostatnost a aktivitu žáků (Kalhous, Obst, et al., 2002; Bendl, 2005).

CH. Kyriacou (1996, s. 95) uvádí, že vytváření a zajištění pořádku ve vyučování souvisí více s obecnějšími dovednostmi efektivně vyučovat, než se samotným přístupem učitele k nežádoucímu chování žáků. „*Jestliže jsou učební činnosti dobře plánovány a připravovány, jestliže jejich realizace navodí a udrží žakovu pozornost, zájem a zaujetí, jestliže tyto činnosti jsou dostatečně podnětné, představují vzrušující výzvu žakovým schopnostem a nabízejí mu reálnou příležitost pro úspěch, pak bude potřebný pořádek v hodinách zajištěn jako důsledek těchto kvalit vašeho vyučování.*“ Dovedné vyučování je jádrem prosazování kázně.

Obecně se uvádí dvě možnosti, jak ve škole vyžadovat kázeň. První z nich je kázeň *uvědomělá (vnitřní)*. Znamená to podřízení se normám a pravidlům z vnitřního přesvědčení, žák je uznává a respektuje. Druhým způsobem dodržování kázně je *kázeň z donucení (vnější)*. Při tomto způsobu vyžadování kázně jsou nezbytné sankce a tresty udělené za porušení pravidel. Žák, který nevyrušuje při hodinách, neporušuje školní řád,

chová se slušně ke svému okolí, ale nezastane se kamaráda, kterému ostatní ubližují, vykazuje tzv. *pasivní kázeň*.

Naším ideálem není žák pasivně ukázněný a poslušný, který nepřemýšlí o normách chování, slepě je dodržuje a automaticky se jim podřizuje, ale ani žák, který se chová vzorně a ukázněně jen v přítomnosti dospělých osob. Cílem je posílení *aktivní kázně* u žáka, který konflikty se spolužáky řeší pokojnou cestou, napomáhá budování kázně a slušnosti ve škole a případný nesouhlas s učitelem dává najevo kultivovanou formou. Dodržování norem chování přináší prospěch samotnému žákovi, jeho spolužákům, třídě, škole, obci a celé společnosti.

Rodina a škola mají společnou zodpovědnost za chování žáků ve škole. Představek, že „škola učí a rodina vychovává“, je v současnosti dávno překonaný, neboť víme, že škola má plnit také svou výchovnou roli¹⁶. Bezpečné školní klima bývá řazeno ke znakům tzv. dobrých škol. Ve smyslu hygienickém chrání kázeň žáky před škodlivými vlivy, včetně kouření, alkoholu a drog. Ve smyslu ekonomickém zabraňuje finančním ztrátám vyplývajícím z poškozování či odcizování majetku a vandalismu. Ve smyslu prognostickém přispívá ke zdravému růstu a vývoji člověka, chrání ho před sebou samým i před možnou budoucí kriminální dráhou (Bendl, 2005, s. 53; Bendl, 2011).

5.1 Nejběžnější příčiny stálých kázeňských problémů ve škole

Závažným problémem současného školství je nekázeň žáků v našich školách. Dokladem toho jsou dílčí výzkumná šetření S. Bendla (2001), P. Řičana (1995) a M. Koláře (1997, 2001), opakovaná konstatování České školní inspekce, výsledky společného výzkumného projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR a Institutu dětí a mládeže¹⁷, informace v tištěných a elektronických médiích, ministerské materiály (metodické pokyny, programy, projekty) týkající se nekázně dětí ve školách a školských zařízeních (rasismus, netolerance, xenofobie, šikana, drogy, záškoláctví),

¹⁶ Významnou oporu profesního uplatnění učitele v roli vychovatele spatřujeme v promyšleném rozvoji empatických, percepčních, behaviorálních, komunikativních a interakčních, operačních a organizačních, diagnostických, prognostických a projekčních schopností (Střelec et al., 1998).

¹⁷ Institut dětí a mládeže zjistil, že na druhém stupni základních škol je šikanováno 41 % žáků (Bendl, 2011).

obsah školních řádů (výslovný zákaz kouření, konzumace drog a alkoholu, šikany, nošení zbraní a výbušnin).

Formy nekázně žáků ve školách se proměňují s dobou, narůstá kriminalita dětí a mládeže, vzrůstá brutalita trestných činů dětí a snižuje se věk, kdy se mladí lidé dopouštějí trestné činnosti. Nástup nových negativních projevů chování je úzce spjat s pokrokem v oblasti vědy a techniky, souvisí s vývojem nových technologií, s rozvojem společnosti, úrovni poznání a kultury (Bendl, 2011).

Učitelé se ve své profesi setkávají s žáky, kteří vyžadují zvláštní péči nejen z hlediska vyučování a učení, ale i z hlediska výchovy.

Výchovné obtíže se mohou projevit v individuálním chování, nebo v chování ve skupině (partě)¹⁸. Nelze je diagnostikovat a řešit podle jednoduchého a jednotného schématu. Vyžadují důkladné poznání dítěte, jeho potřeb, dosavadního vývoje i současného stavu, pečlivý rozbor interakce s prostředím, působení na rodiče, na vrstevníky i na další osoby, které mohou mít na dítě vliv a individuální přístup všech, kteří s dítětem pracují (Čáp, 1993).

Nekázeň není záležitostí jenom jedné konkrétní příčiny, ale řady faktorů, které se vzájemně kombinují. B. Othanel Smith (in Bendl, 2011, s. 75) nehledá příčiny nekázně u žáků pouze ve špatných povahových rysech žáka, ale zvláště v širokém sociálně- biologickém komplexu jevů, které se podílejí na formování žákovy osobnosti.

O. Obst a S. Bendl je rozdělují na faktory:

- **Biologické**

Stavba a funkce nervové soustavy žáka a její vrozené či získané odchylky, vrozená agresivita, hladina testosteronu a serotoninu, temperament, poruchy chování dědičného původu, porucha opozičního vzdoru, porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou, autismus aj.

- **Sociální**

Výchova v rodině, skupinová dynamika třídy, vliv vrstevníků, party, širší komunity, mediální násilí, kriminalita ve společnosti.

¹⁸ Poznatky o malých skupinách jsou pomocníkem k vysvětlení vlivu delikventních skupin na jedince a pomáhají prostřednictvím působení jiné skupiny najít formy, jak tyto vlivy překonat. Děti v partě mohou například společně chodit za školu, dopouštět se krádeží, vandalismu a násilností (Čáp, 1993).

- **Biologicko - sociální**
Zdravotní stav, psychická, fyzická a sociální zralost, obecná a sociální inteligence.
- **Zdravotnicko - hygienické**
Zdravé stravování, přísun tekutin, pohyb a odpočinek, dostatek spánku, teplo, světlo.
- **Fyzikální**
Estetika prostředí (architektura školy, barva stěn ve třídě, uspořádání nábytku, pracovního místa), technické vybavení, atmosférický tlak, počasí, hladina olova v ovzduší.
- **Situační**
Okamžitá nebo předcházející situace (současná atmosféra ve třídě, událost v předchozí hodině, nudný výklad učitele).
- **Neznámé**
Příčiny nekázně, které nám dosud unikají (Kalhous, Obst, 2002, s. 338, in Čapek, 2008, s. 20; Bendl, 2011).

Božena Rotterová (1973) třídí činitele, kteří rozhodují o ukázněnosti jedince, na faktory:

- **Individuálně psychologické povahy**
Vlastnosti osobnosti vrozené i získané, zdravotní stav, úroveň nadání, intelektuální, citová a sociální zralost.
- **Sociologické povahy**
Působení společenského prostředí, sociálních skupin, part, organizací, vzájemných vztahů.

George V. Sheviakov a Fritz Redl (in Bendl, 2011, s. 75 - 76) uvádějí, že významnou roli podílející se na vzniku antisociálního chování žáka mají tyto faktory:

- **Nespokojenost s prací ve škole.**
- **Citový neklid ve vztahu k ostatním.**
- **Narušenost klimatu třídy.**
- **Nedostatek harmonie mezi řízením (kontrolou) třídy a potřebou emancipace žáka.**

- **Emocionální napětí (vypětí) doprovázené náhlými přechody od jedné aktivity k druhé.**
- **Složení skupiny žáků ve třídě.**

Pavelková (2002, s. 58, in Čapek, 2008, s. 20) tvrdí, že pro zajištění a udržení poslušnosti, disciplíny a pořádku je „nejlepší předcházet mu dobrými výchovnými postupy (motivace žáků, efektivní hodiny, dobrá organizace, dobrý vztah učitele a žáků - klima ve třídě, dodržování jasných pravidel atd.)“.

Jacob Kounin studoval (1970, in Cangelosi, 1994, s. 33), jak přístup učitele k nesprávnému chování jednoho žáka působí na chování ostatních žáků. Zjistil, že když učitel zareaguje na nesprávné chování určitého žáka, tak i ostatní pochopí, že takové chování je nepřijatelné, a tím se snižuje pravděpodobnost, že se toto chování v budoucnu projeví i u ostatních žáků. Výraznější efekt se projevoval u žáků na 1. stupni, než u žáků starších. Dále konstatoval, že pokud učitel reaguje na nevhodné chování hněvem, výhrůzkami a tělesným trestem, ostatní žáci začnou být úzkostliví a nervózní. Pravděpodobnost, že se v budoucnu u nich objeví stejné chování, se snižuje.

Diagnostikování a řešení kázeňských problémů patří k nejnáročnějším činnostem učitele. Na tom, jak se chovají naše děti, či jak se projevuje dnešní mládež, má podíl každý z nás. My všichni vytváříme prostředí, které nás obklopuje, určitým způsobem vychováváme své děti a poskytujeme jim vzory chování, které jim předkládáme (Bendl, 2011).

5.2 Přehled faktorů, které se mohou podílet na nekázní žáků

Úplně nejlepším prostředkem pro udržení kázně je preventivní snaha nevytvořit pro nekázeň podmínky. Znamená to vybudování takové atmosféry ve třídě, ve které by nekázeň rušila samotné žáky od zadané zajímavé činnosti či aktivity. Jaká bude převládat v naší třídě atmosféra, záleží hlavně na našem chování a požadavcích, ale také na očekáváních našich žáků. Rovněž pozitivní vztah žáků k učiteli tlumí problémové chování, protože žáci nechtějí svého oblíbeného učitele rozzlobit nebo zklamat (Kyriacou, 1996; Čapek, 2008).

Přehled faktorů nevhodného chování, uváděných v odborných pramenech a jejich stručná analýza (Petty, 1996; Čapek, 2008; Kyriacou, 1996; Bendl, 2011):

- **Nuda způsobená nevhodnou prací**

Učební činnosti jsou špatně zorganizovány, takže neudrží trvalý zájem žáků. Činnost není dostatečně podnětná, nemotivuje ani neaktivuje žáky, není zajímavá a přínosná. Je pro ně příliš snadná nebo krátká, či naopak trvá příliš dlouho, je jednotvárná, anebo ji žáci vnímají jako nepřiměřenou.

- **Duševní námaha**

Jedná se o dlouhodobou namáhavou duševní činnost, která je pro konkrétního žáka velmi obtížná, nepříjemná a klade na něj značné nároky.

- **Únava žáků**

Může být způsobena příliš obtížnou látkou nebo pozdní denní hodinou¹⁹. Projevuje se zvýšeným neklidem, roztěkanou pozorností, otáčením žáků, kteří se při nepatrném podnětu hlučně smějí (excitační fáze). Pak následuje útlum, ospalost a apatie. Důležité je, aby učitel správně zareagoval, změnil činnost, zařadil relaxační prvky, snížil náročnost úkolu a snažil se aktivně zapojit žáky zpět do vyučování.

- **Nízká sebedůvěra žáka**

Neochota žáků zapojit se do nové práce ze strachu před vlastním selháním. Chybí jim dostatek zdravé sebedůvěry a neúspěch daný nesnažením prožívají méně bolestně než neúspěch navzdory vlastnímu úsilí.

- **Neschopnost žáka**

Žák není schopen splnit konkrétní úkol z důvodu velké obtížnosti nebo proto, že mu není jasné jeho zadání.

- **Dokončení sociálního chování**

Projevy sociálního chování (rozhovor, konflikt), který vznikl o přestávce a nestačil se dokončit či vyřešit, pokračuje i ve vyučovací hodině.

¹⁹ Nejefektivnější hodiny podle pořadí jsou: 2, 3, 1, 4, pak následuje propad a odpolední vyučování není nikdy ani na přibližné úrovni vyučování dopoledního. Nápadná únava je patrná na konci týdne, počínaje nejpozději čtvrtkem a na konci školního roku (Čapek, 2008).

- **Obtíže v emoční oblasti**

Někteří žáci mohou trpět problémy v emoční oblasti, které jim ztěžují přizpůsobení se a plnění požadavků školního života i učebních nároků ve třídě. Usilují o pozornost a mají dobrý pocit, když se jim vyrušováním daří vyvolat zájem učitele či spolužáků. Často příčinou jejich chování bývá zanedbávání rodiči a šikana²⁰.

- **Nevhodné postoje**

Pro některé žáky dobrý výkon či úspěch ve škole nepředstavuje pozitivní hodnotu. Spokojí se s nevalnými výsledky vyplývajícími z jejich malého snažení. Mohou také ze sebe dobrovolně dělat hlupáky za účelem vyvolání trochu vzrušení ve třídě.

- **Nepřítomnost negativních důsledků v případě nevhodného chování žáka**

Musíme vždy rychle zareagovat na nevhodné chování žáka a odradit ho od něj. Jinak se četnost výskytu takového chování bude stupňovat.

- **Provokování učitele žáky**

Někdy mohou žáci zkoušet, „*co učitel vydrží*“, mají sklon chovat se co nejhůře, do té doby než zasáhneme dostatečně „*tvrdou*“ reakcí, která by zabránila dalšímu vyhocení situace. Důležité je, abychom vystupovali sebejistě (nedali najevo nervozitu), zásadově a tvrdě, byli přísní, spravedliví a důslední. Musíme dát jasně najevo, že o našem konečném rozhodnutí se nediskutuje, ale že je možné s kýmkoli cokoli po hodině soukromě probrat. Pomáhá i využití prvků těsné blízkosti a pohledu do očí. Když pro žáky nebude zábavné nás provokovat, toto chování je zanedlouho přestane bavit.

- **Snaha žáka upoutávat pozornost**

Někteří žáci extrovertního založení se rádi předvádějí a těší se z pozornosti učitele i třídy. Patří mezi tzv. „*třídní šašky*“. Musíme přijmout fakt, že takoví žáci vyžadují pozornost, a snažíme se je vést k tomu, aby ji získávali „*legitimními prostředky*“. Znamená to, abychom těmto žákům věnovali více pozornosti při činnostech spojených s výukou a intenzivně

²⁰ Tuto problematiku čtenářům přibližuje například Pavel Řičan v publikaci *Agresivita a šikana mezi dětmi*, Portál, Praha, 1995 (Kyriacou, 1996).

se zajímali o všechny stránky jejich práce, i když nám tito žáci mohou být nesympatičtí. Je nutné, abychom reagovali na rušivé pokusy vynucovat si pozornost při vyučování co nejméně. Důležité je zvolit pro takové žáky vhodné místo k sezení²¹ ve třídě tak, aby neměli poblíž žádné obdivovatele, ale naopak žáky, kterým jsou lhostejní a nevěšmají si jich.

- **Osobnost učitele a jeho chování**

Pokud učitel vnímá urážku tam, kde nebyla zamýšlena, zbytečně hledá chyby na dětech, je příliš vážný, nedůsledný nebo dokonce nespravedlivý či vyžaduje příliš mnoho, tím vším vyvolává ve třídě zmatek, odpor, případně veselí, čímž podněcuje žáky k nepříjemnému chování. Může se také jednat o učitele, kteří příliš lpí na své roli a nedokážou respektovat ani pochopit svět dětí a jejich zájmy. Prvním krokem ke zlepšení situace je změna vlastního chování.

- **Neúčinná formální autorita učitele**

Pokud učitel v situacích, kdy ho žáci „zkoušejí, co vydrží“ nereaguje vhodně a dostatečně přísně, dochází k „*dominovému efektu*“, kdy se nekázeň šíří po třídě. Na narušování výuky se podílejí i předtím „*vzorní žáci*“, stupňují se drzosti žáků a dokonce může docházet i k otevřeným provokacím. Jestliže vždy uplatňujeme pravidla, která jsme stanovili a nenecháme se vyvést z míry, nakonec pořádku dosáhneme. Nebojme se také poradit s kolegy, školním psychologem, či vedením školy. Každý z nás mívá občas problémy a uvítá odbornou radu druhých.

- **Hledání viníka ve třídě**

Jedná se o rušivou situaci ve třídě, kterou učitel nestačil postřehnout. Například z důvodu, že v ten moment byl otočený zády ke třídě, jelikož psal na tabuli. Důležité je uklidnit třídu a zeptat se kdo „*to*“ udělal. Když se k poklesku nikdo nepřihlásí, je třeba, abychom z pachatele udělali slabocha a zbabělce a ne chytráka a hrdinu. Je méně pravděpodobné, že se podobné věci budou opakovat. Neobviňujeme nikoho, pokud nemáme

²¹ Sedět tam, kde si sami žáci přejí, je pro ně jisté privilegium, nikoliv jejich právo. Začínající učitelé se někdy obávají žáky přesazovat kvůli nesouhlasu, který to vyvolá. Naopak zkušení učitelé s přesazováním nemají problémy (Petty, 1996).

jistotu. Když se viník přizná, poděkujeme mu za jeho čestnost a vypořádáme se s ním, dle dané situace, nejlépe o samotě (v kabinetu). Jestliže k žádnému přiznání nedojde, pokračujeme ve výuce, ale je nutné zvýšit naši bdělost.

- **Nedostatky v rodinné výchově**

V rodině působí vzory²², které mají mimořádný formativní účinek na osobnost vychovávaného (žáka). Při řešení výchovných problémů musíme do spolupráce zapojit rodiče žáka. Pokud dítě vidí své rodiče a učitele (pracovníky školy) pracovat společně, lépe přijímá autoritu dalších dospělých. Učitelé by měli vést rozhovor s rodiči s určitým taktem a diplomacií. Prostředí školy zase rodičům poskytuje příležitost osvojit si odpovídající výchovné postupy a získat hlubší pohled na meze a možnosti vzdělávání u svého dítěte.

- **Vývojové poruchy, poruchy učení a poruchy chování**

Tito žáci potřebují více než kdo jiný individuální přístup učitele, musí poznat mantinely, které jim pomáhají v adaptaci na školní prostředí a dostávat přiměřené úkoly, které jsou schopni splnit. Vysmívání nebo pocity nadřazenosti spolužáků mohou způsobit izolaci nebo šikanování těchto žáků. Musíme směřovat děti k vhodným postojům vůči těmto spolužákům a vysvětlit jim náš specifický postoj k jejich hodnocení, aby nemohl vést k pocitům nespravedlnosti a zhoršení klimatu ve třídě.

- **Neakceptování řádu a pravidel žáky**

Mezi aktivity, které posilují zvnitřnění norem, patří spoluúčast žáků na vlastních pravidlech chování ve třídě, které si žáci vytvářejí spolu s učitelem. Rozvolnění režimu by přineslo ztrátu autority učitele a jeho respektu.

- **Nevhodná komunikace mezi žáky a učitelem**

Problém spočívá hlavně v postoji učitele ke své roli vůči žákům a jeho vnímání žáka. Učitel v roli komunikátora může žákem pohrdat, nevážit si ho

²² Cangelosi (2006, s. 28, in Čapek, 2008, s. 20 - 21) uvádí, že „někteří rodiče své děti podporují, jiní je zanedbávají, někde je domácí výchova zdravá, jinde rodiče svým dětem nadávají a jednají s nimi hrubě, někde o děti soustavně pečují, jinde není výchova naprosto žádná.“ „Skutečnost, že někteří žáci žijí v určitém deformovaném prostředí (např. rodiče jsou hrubí a sprostí), neznamená, že takoví žáci nebudou schopni kontrolovat své chování, ani to není důvodem, abyste na ně kladli menší nároky než na ostatní.“

a ovlivnit svým chováním i ostatní účastníky. Přitom vhodné komunikační vzorce²³ pozitivně ovlivňují atmosféru ve třídě.

- **Nízká prestiž učitelského povolání**

Jedná se o nízký socioprofesionální status učitelů ve společnosti. Dle Průchy (2001, in Bendl, 211, s. 76), žáci 7. a 9. ročníků na Tchaj-wanu mají vůči učitelům daleko větší respekt než australské žáci 8. a 9. ročníků. Ve třídách se proto jen zřídka vyskytuje nekázeň. Tchaj-wanští učitelé mají také vyšší socioprofesionální status ve společnosti.

- **Ostatní faktory**

Může se jednat o přirozenou zlomyslnost žáků, omezený intelekt nebo příslušnost k nižší společenské vrstvě.

Součástí dovednosti učitele musí být i citlivost rozpoznat rozdílné příčiny nežádoucího chování žáků, i když lze u tohoto chování předpokládat nejběžnější příčiny. Někdy je třeba důkladně se zaměřit na hledání vysvětlení příčin v soukromí žáků, zvláště tehdy když se chování žáka vymyká z jeho typického projevu a ani běžné techniky řízení třídy nevedou k očekávaným pozitivním výsledkům. Je nutné zachytit i velmi jemné signály obsažené ve výrazu žákovy tváře nebo v tónu jeho hlasu.

Když napětí u žáka vzrůstá a žák pocítuje pozornost, kterou mu věnujeme spíše jako agresivní donucování, nebo si stěžuje, že jsme si na něho zasedli, či s ním jednáme nespravedlivě, nastává už velmi vážný případ nevhodného chování u žáka. Na učiteli záleží, jak mistrně dokáže uvolnit takové pocity, aby se neprojevíly explozivně, a tím předejít vážnému incidentu (Kyriacou, 1996).

5. 2. 1 Dreikurova klasifikační soustava nesprávného chování

Psychiatr Rudolf Dreikurs²⁴ vypracoval originální teorii rušivého chování žáků, která vychází z analýzy základních příčin vyrušování. Chceme-li předcházet neukázněnému chování či ho napravit, musíme rozumět chování dětí. Svým nevhodným chováním totiž usilují o konkrétní cíl, kterého chtějí dosáhnout,

²³ Petty (1996) hovoří o povzbuzujících reakcích na žáky v případě, že učitel zaujímá vhodné postoje, potom i nepřiliš komunikativní a introvertní žáci mají snahu účastnit se dění ve třídě.

²⁴ Podrobněji: Dinkmeyer, McKay, 1996; Pasch, Gardner, Langerová, et al., 1998 (in Bendl, 2011, s. 79).

i když vychází z jejich chybných přesvědčení. Autor rozděluje špatné chování dětí do čtyř základních skupin podle cíle, o který se snaží. Těmito cíli jsou:

- **Upoutávání pozornosti**

Dítě se chybně domnívá, že někam patří pouze tehdy, když si ho někdo všimá nebo mu někdo slouží. Pozornost spolužáků či učitele ho utvrzuje v přesvědčení, že je uznávaným členem skupiny. Žák hledá seberealizaci a sebeuplatnění, potřebuje zlepšit sebepojetí, a jelikož je při výuce často neúspěšný, tak zlobí a vyrušuje. Když ho učitel automaticky napomíná a přesvědčuje, stojí žák v centru pozornosti a jeho rušivé chování splnilo svůj účel, a proto bude opakováno. Pro takové žáky musíme mít připraveny individuální úkoly a je nutné, abychom další vyrušování spíše jen registrovali a ignorovali. Pokud žákovo chování nepovede delší dobu k cíli, dítě časem přestane. Do budoucnosti je však důležité, abychom ve třídě vytvořili takovou atmosféru, aby k rušivému chování nedocházelo, abychom se naučili věnovat každému přítomnému žákovi v průběhu hodiny, stačí i krátký kontakt²⁵, který nemusí vůbec souviset s výkonem a hodnocením.

Pasch, Gardner, Langerová (1998, s. 363, in Bendl, 2011, s. 81) uvádějí:

„Vzorec chování žáka: Žák na příkaz učitele přestane vyrušovat, ale brzo začne vyrušovat stejným nebo podobným způsobem znovu. Učitel musí vysledovat vzorec chování.

***Přesvědčení žáka:** Žák cítí, že když se předvádí, upoutá na sebe pozornost vrstevníků a učitele. „Pocit příslušnosti do skupiny mám jen tehdy, když si mě lidé všimají.“*

***Reakce učitele:** Učitel je podrážděný a frustrovaný. Chce žáka přimět ke změně chování.*

Pokyny ke konstruktivnímu jednání:

1. *Nepodlehnete pokušení žáka přemlouvat, nutit nebo reagovat nepřiměřeně.*

2. *Označte chování, abyste zjistili základní vzorec.*

²⁵ Platí zde heslo: „krátce a častěji“, tyto kontakty jsou pro mnohé žáky uspokojivější než jednorázový intenzivní kontakt. Pedagogická psychologie pro tyto kontakty již zavedla pojem: náhodné zpevňující podněty (Holeček, 2001).

3. Stanovte, jakým způsobem budete žákovi věnovat pozornost.

4. Podporujte kladné chování.

5. Poskytujte mu náhodné zpevňující podněty. “

- **Boj o moc**

Mylný názor dítěte je, že někam patří pouze tehdy, když poroučí. Učitele vnímá jako překážku bránící mu zaujmout moc ve třídě a snaží se podkopávat jeho autoritu. Jeho cílem je přesvědčit ostatní žáky o tom, že si ve třídě může dělat, co se mu zlíbí. Učitel musí jasně dát najevo svou autoritu, zachovat klid. Nesmí na žádný boj přistoupit, nesmí se nechat zatáhnout do nic neřešící diskuse, ale musí asertivně opakovat svůj požadavek. Měl by zkusit konflikt zmírnit humorem, poskytnout žákovi únikovou cestu, aby mohl ustoupit a zachovat si přitom tvář či odložit reakci na později. Většina žáků nestojí o rozepří s učitelem, a když dostanou šanci se jí vyhnout, rádi ji využijí. Vhodné je občas žáka konfrontovat s životní realitou a naučit ho se vyrovnávat se situacemi, které mu nejsou tak příjemné. Obvykle tito žáci patří mezi žáky nadprůměrné, kteří jinak dobře pracují. Občas se takovéto chování objeví i u méně nadaného žáka. Tyto žáky musíme pověřovat jinými rozmanitými úkoly (rozdávání pomůcek, vyřizování vzkazů, vedení diskuse) a dát jim pocit důležitosti. Žáci se naopak budou snažit, aby si propůjčenou autoritu u učitele udrželi.

Pasch, Gardner, Langerová (1998, s. 363, in Bendl, 2011, s. 81), uvádějí:

„Vzorec chování žáka: Žák pokračuje v chování, o němž mu učitel řekl, že s ním má přestat. Někdy toto chování ještě vystupňuje. Zdá se, že učitele ignoruje, přestože smyslu příkazu si je dobře vědom.“

***Přesvědčení žáka:** „Jsem důležitý a jsem součástí skupiny pouze tehdy, když se rozhoduji podle svého nebo když dokazuji, jak silný umím být a že se dokážu vzepřít autoritě.“*

***Reakce učitele:** Učitel cítí hněv, výzvu, provokaci a potřebu ukázat, kdo tady rozhoduje. Myslí si: „Já ti ukážu, kdo je tady pánem.“*

Pokyny ke konstruktivnímu jednání:

1. Nevyhrocujte konflikt.

2. Ponechte žákům určitou svobodu rozhodování.

3. Naučte žáky, jak mají správně usilovat o získání autority a jak mohou s mocí konstruktivně nakládat.

4. Při hodině žákům poskytněte smysluplným způsobem prostor k aktivitě.“

- **Snaha pomstít se**

Dítě je chybně přesvědčeno, že někam patří pouze v případě, když ubližuje jiným. Pokud se při neúspěšném boji o moc shodí v očích svých vrstevníků, může začít s posmíváním, zesměšňováním či fyzickým napadáním učitele nebo ničením jeho majetku. S takovým žákem musíme jednat opatrně a dát mu najevo, že mu rozumíme a zajímáme se o něho, a tím odvrátíme další možné útoky. Žáka překvapíme tím, že nesplníme jeho očekávání rozčilováním, ani mu nedáváme najevo, že jeho chování nás zraňuje. Je účinné, když si zjistíme, jaké má zájmy a navážeme s ním rozhovor mimo učebnu. Kladnou pozorností redukuje žákovu pomstu.

Pasch, Gardner, Langerová (1998, s. 363, in Bendl, 2011, s. 81), uvádějí:

„Vzorec chování žáka: Žák se snaží učitelům nebo spolužákům fyzicky nebo verbálně ublížit. Nadává jim, posmívá se, je zlomyslný atd.

Přesvědčení žáka: „Mám hodnotu pouze tehdy, když ze mě ostatní mají strach. Nečekám, že by mě někdo měl rád, proto na nikoho nebudu hodný.“

Reakce učitele: Učitel se cítí zraněný a v sebeobraně. Má chuť se pomstít za sebe nebo za ostatní.

Pokyny ke konstruktivnímu jednání:

1. Nedávejte najevo, že vás žákovo jednání zraňuje.

2. Projevte zájem o žáka.

3. Buďte vstřícní a věřte svým žákům.“

- **Usilování o soucit (předvádění vlastní neschopnosti)**

Dítě si chybně myslí, že někam patří pouze tehdy, jestliže přesvědčí ostatní, že od něho nemají nic očekávat. Hraje si na neschopného a bezmocného a vzdává se naděje, že mu učitel nebo rodiče pomohou, i když podvědomě ví, že na něj bude naléháno, aby se změnil. Těmto žákům musíme jasně říci, co od nich očekáváme, necháme je zažít úspěch už na počátku jejich práce, a tak pozvedneme jejich nízké sebehodnocení. Ve výuce s nimi postupujeme pomalu, s navýšenou časovou dotací na vypracování úkolů, často je chválíme

už za snahu a povzbuzujeme v průběhu činnosti. Nikdy je nelitujeme a nekritizujeme, je nutné, aby se ve výuce cítili bezpečně.

Pasch, Gardner, Langerová (1998, s. 363, in Bendl, 2011, s. 81), uvádějí:

„Vzorec chování žáka: Žák se nesnaží splnit úkol. Stále prosí o pomoc. Často si stěžuje, že úloze nerozumí, i když učitel ví, že žák je schopen práci provést.

***Přesvědčení žáka:** „Lidé mě budou přijímat pouze tehdy, pokud budou přesvědčeni, že jsem bezmocný a nedokážu si poradit sám. Mé postavení ve skupině se zlepší, když někdo dostane příležitost mi pomoci.“*

***Reakce učitele:** Učitel je zoufalý, ztrácí odvahu a nevidí východisko. Říká: „Já už nevím, co bych s ním měl víc udělat.“*

Pokyny ke konstruktivnímu jednání:

- 1. Zadávejte úkoly na takovém stupni obtížnosti, která je pro žáka odpovídající.*
- 2. Nelitujte, nesympatizujte, nekritizujte.*
- 3. Povzbuzujte veškeré pozitivní snahy.*
- 4. Nebuďte hrubí, buďte však pevní ve svém očekáváníí.“*

Při analýze nesprávných vzorců chování je zapotřebí (Pasch, Gardner, Langerová, 1998, s. 362, in Bendl, 2011, s. 80):

- **Popsat vzorec nežádoucího chování žáka.**
- **Chování žáka zařadit do jedné ze čtyř kategorií.**
- **Prozkoumat své vlastní pocity a zvážit, jak budeme reagovat.**

Samotné dítě si příčinu svého chování nemusí uvědomovat. Touží uspokojit určité lidské potřeby²⁶ - potřebu lásky, potřebu někam patřit a být přijímán druhými i potřebu sebeúcty, uznání a respektu druhých. Usiluje o to najít si a udržet určitou pozici, která je pro něho významná. Vybírá si takový typ chování, o kterém se domnívá, že mu vysněnou pozici umožní získat. Chování dětí zaměřené na nás se změní pouze v tom případě, pokud my změníme své chování a přístup k dítěti, i když jsme nežádoucí

²⁶ Hierarchii lidských potřeb definoval americký psycholog Abraham Harold Maslow v roce 1943. Podle této teorie má člověk pět základních potřeb (od nejnižších po nejvyšší - společně pak tvoří jakousi pomyslnou „pyramidu“ (1. fyziologické potřeby, 2. potřeba bezpečí a jistoty, 3. potřeba lásky, přijetí a sounáležitosti, 4. potřeba uznání a úcty, 5. potřeba seberealizace). Více dostupné na [www: http://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova_pyramida](http://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova_pyramida), 18. 7. 2012.

chování dětí nezpůsobili. Pokud tak neučiníme a budeme reagovat tak, jak dítě očekává, posílíme tím nežádoucí chování a volbu jeho chybných cílů (Bendl, 2011; Pasch, et al., 1998; Holeček, 2001).

5.3 Preventivní strategie předcházení nežádoucímu chování

Preventivní strategie v oblasti kázně jsou výhodnější než donucovací opatření, která musíme použít při vzniklé nekázni. Podle Koláře (2001) je nejlepší prevencí nejzávažnějších kázeňských problémů komunitní forma práce s žáky. Komunita ve třídě se vytvoří tehdy, mají-li žáci příležitosti se spolu bavit, porovnávat své názory, zkušenosti, vzájemně se poznávat, často spolupracovat na společném úkolu a podílet se na stanovování a prosazování pravidel a hodnot, které regulují život ve třídě. Výzkum Lewise (1995, in tamtéž, s. 392) ukázal, že tento přístup podporuje osvojování žádoucích sociálních a etických postojů žáky.

Pasch (1998) uvádí:

- **Podobná vyrušení si žádají použití podobných důsledků.**
- **Učitel musí velmi svědomitě dbát na to, aby vyžadoval dodržování všech pravidel od všech žáků.**
- **Při vymezení příliš mnoha pravidel je obtížné zůstat důsledný.**
- **Učitel musí sledovat kladné i negativní chování žáků a reagovat na ně.**
- **Musí si všímat snahy a oceňovat ji během výuky.**

Musíme mít stále přehled o dění ve třídě. Jakmile soustavně vyrušující žák zjistí, že ho neustále sledujeme, je větší pravděpodobnost, že se bude chovat správným způsobem. Pokud to situace vyžaduje, je třeba označit vyrušujícího žáka a přikázat mu, aby takové chování ukončil. Důležité je užívat napomenutí přesně a spravedlivě. Protože ideální třída neexistuje, vždy bude nutné, žáky napomínat (tamtéž, 1998, s. 370 - 371).

Jako dalším nástrojem pro dosažení kázně je monitorování (systematické sledování) žáků. Znamená to, že po období několika dní až týdne všichni učitelé, kteří v dané třídě vyučují, zaměří svoji zvýšenou pozornost na konkrétního žáka a jeho chování zaznamenávají do záznamové listiny. Na konci období ji přezkoumají a vyhodnotí.

Mnohé školy (ve Velké Británii) využívají určitá zařízení, kam mohou vyrušujícího žáka na určité časové období přemístit. Ten získá čas na uklidnění a uvědomění si závažnosti situace. Když krize pomine, může se vrátit do normálního vyučování. Pokud ne, zvláště u nejstarších žáků, může být vyloučen ze školy.

Další přístup k problematice kázně se opírá o behaviorální psychologii a jedná se o tzv. pozitivní vyučování. Znamená to, že: „*žákovo chování, které je odměněno, se v budoucnu bude pravděpodobně ve stejné situaci projevovat častěji, a chování, které není odměňováno nebo je trestáno, se bude vyskytovat s menší pravděpodobností*“ (Kyriacou, 1996, s. 119).

Mezi další strategie předcházení nežádoucího chování patří:

- **Navození přiměřeně dominantního a současně spíše přátelského vztahu mezi učitelem a žákem.**
- **Zajímavá výuka, která poskytuje žákovi zážitek „možnost volby“.**
- **Vzájemná spolupráce založená na oboustranném respektu, podpoře a obohacování.**
- **Orientace na schopnosti dětí, a tím umožnění alespoň občas každému žákovi zážitek z úspěchu.**
- **Pocit jistoty vycházející ze skutečnosti, že neumět vždycky všechno je normální** (Holeček, 2001).
- **Využívání pomoci ostatních (kolegů, rodičů).**
- **Nepoužívání tělesných trestů.**
- **Uvědomění si svých práv a hranic svých možností.**
- **Dodržování svých názorů.**
- **Poznání nejen svých žáků, ale i nás samotných** (Cangelosi, 1994).

Utvářejme svůj profesní i soukromý život s přihlédnutím k principům psychohygieny, naučme se zvládat stres, relaxovat a udržovat rovnováhu mezi zátěží a odpočinkem. Vyzařujme psychickou pohodu, stabilitu, která je hlavním nástrojem pozitivního vlivu na prožívání a chování žáků (Holeček, 2001).

5.3.1 Pravidla chování ve třídě

Pravidla chování ve třídě²⁷ a postupy by měly být v souladu s centrální politikou školy, měly by směřovat k jednotné kázeňské politice, vymezit základní linie pro tvorbu těchto pravidel a současně dát učitelům možnost zavést jejich vlastní pravidla chování ve třídě. Umožnit jim autonomii, ale zároveň znemožnit, aby pravidla jednoho učitele byla v rozporu s pravidly jiného učitele. Mimo jiné může kázeňská centrální politika školy zavést prostředky pro vynucení dodržování těchto pravidel (Cangelosi, 1994).

Doporučuje se, abychom na počátku školního roku věnovali určitý čas ve výuce na seznámení žáky s pravidly, případně o nich diskutovali. Čas se nám vrátí v následujících hodinách, jelikož vzniknou zase menší časové ztráty způsobené nevhodným chováním. Dodržování pravidel ovšem musíme důsledně vyžadovat a kontrolovat. Důsledností dáváme najevo svou spravedlnost. Reagujeme vždy, bez ohledu na to, zda se jedná o drobné nebo závažné vyrušování (in Kalhous, Obst et al., s. 392).

Pravidla musíme formulovat přesně a dbát na to, aby je žáci brali vážně. Může pomoci, když zdůrazníme, že pravidla slouží ku prospěchu žáků, nikoliv jen ku prospěchu učitele. Lepší je formulovat méně funkčních pravidel (10), před velkým množstvím úzce vymežujících pravidel, z nichž každé se vztahuje na konkrétní situaci. Snadněji se zapamatují, snadněji se dodržují a vedou žáky k tomu, aby o svém chování přemýšleli. Měly by být napsány a trvale vyvěšeny ve třídě (odborné učebně). Z různých studií vyplývá, že pravidla lze zavádět těmito způsoby:

- **Učitel stanoví všechna nezbytná funkční pravidla a dbá na to, aby se mezi ně nepletly rutinní postupy²⁸.**
- **Učitel stanoví všechna pravidla, ale řídí se doporučením žáků.**
- **Pravidla navrhují sami žáci a hlasují o nich. Učitel řídí diskusi takovým způsobem, aby došlo k zavedení nezbytných funkčních pravidel a při tom se zachovalo demokratické rozhodování.**
- **Kombinace výše uvedených metod (Cangelosi, 1994; Petty, 1996).**

²⁷ „Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování“ (Cangelosi, 1994, s. 120).

²⁸ Rutinní postupy, stejně jako pravidla, sdělují, jaké chování se očekává. Ovšem týkají se pouze úzce vymezeného typu činností a nedefinují obecné normy chování (Cangelosi, 1994).

Žáci se ale nejprve musí naučit, co pravidla znamenají, jak se jimi mají řídit a musí být ochotni je dodržovat. Pravidla, která nejsou vynucována a dodržována, působí přesně opačně, než k čemu byla určena (Cangelosi, 1994).

6. VÝCHOVNÉ PROSTŘEDKY

Výchova probíhá za využití rozmanitých prostředků, které se vzájemně doplňují a podporují. Při nedostatku výchovných požadavků se osobnost nerozvíjí, nebo se rozvíjí jen nepatrně. Při středních požadavcích, tzn. mírně překračujících aktuální předpoklady jedince, se rozvíjí osobnost optimálně. Při požadavcích krajně vysokých, které překračují možnosti jedince, dochází k narušení psychosomatického stavu a dalšího vývoje osobnosti (Čáp, 1993).

Výchova působí buď intencionálně (záměrně) nebo funkcionálně (nepřímo a pro vychovávaného jakoby bezděčně). Výchozím a tradičním prostředkem intencionální výchovy ve škole je vyučování²⁹. K němu se připojuje působení pedagogicky adaptovaného prostředí, vliv hromadných sdělovacích prostředků, výchovné působení práce, hry, umění a sportu a také výchovné působení sociální skupiny, v níž jedinec žije (Jůva, 1997).

Nejvyššího stupně pedagogické adaptace dosahujeme v prostředí pedagogické instituce, pomocí materiálního vybavení, působením sociální atmosféry i pracovním režimem, tj. souborem norem, jimiž se řídí činnosti v dané instituci³⁰. Nesoulad některé z uvedených komponent pedagogického prostředí s výchovnými cíli způsobuje stagnaci našich výchovných snah.

Masová komunikační média (tisk, rozhlas, film, televize, internet aj.) vychovávají jak intencionálně, tak funkcionálně. Stále významnějším výchovným činitelem se stává fyzická i duševní práce. Působí na hodnotu pracovního produktu, pracovního prostředí a na charakterové vlastnosti jedince. Učí ho organizovanosti, soustavnosti, houževnatosti, odpovědnosti a důslednosti i jiným charakterovým vlastnostem.

Hra jako výchovný prostředek má významnou úlohu zvláště v předškolním věku, kde tvoří základní formu dětské činnosti. Ale i později ve škole se podílí na dalším

²⁹ „Vyučováním rozumíme systematickou výchovně-vzdělávací činnost ve vyučovací jednotce, při které se rozvíjejí u žáků vědomosti, dovednosti a schopnosti a stimulují se jejich postoje ke skutečnosti“ (Jůva, 1997, s. 71).

³⁰ Zvláště ve waldorfských alternativních školách se klade mimořádný důraz na pozitivní pedagogickou atmosféru, na materiální stránku a zároveň i na architektonické požadavky školy (Jůva, 1997).

rozvoji různých stránek osobnosti, vnáší do výchovné práce pestrost, oživení a barvitost.

Moderní pedagogika stále více zahrnuje i umění do souboru výchovných prostředků, neboť obohacuje poznání, spolupůsobí při utváření světonázorových, politických a mravních postojů jedince, ovlivňuje jeho estetické cítění a rozvíjí jeho tvořivost.

Mezi prostředky napomáhající rozvoji zdraví, fyzické zdatnosti, obratnosti, smyslu pro kolektivní cítění i obecně formující morální a estetickou kultivaci osobnosti, řadíme sport a tělovýchovnou aktivitu³¹.

Kolektiv je významným a ne vždy doceňovaným výchovným prostředkem. Jedná se o skupinu jedinců s jasným cílem své činnosti, kteří usměrňují názory i chování jednotlivých členů. Vyznačuje se tedy veřejným míněním, vnitřní dělbou úkolů a funkcí. Toto veřejné mínění kolektivu se musí pedagog pokusit poznat i pochopit a současně vhodně orientovat ve směru výchovných cílů a záměrů. Působí svým vysvětlováním či zhodnocením určitých názorů, postojů a forem chování nebo prostřednictvím jedinců, které získal pro své záměry a kteří zevnitř působí na smýšlení kolektivu (Jůva, 1997).

Podle Bohumíra Blížkovského (1992, s. 146), mezi výchovné prostředky zahrnujeme:

1. „Soustavu výchovně-vzdělávacích činitelů výchovy veřejné, rodinné i sebevýchovy (včetně příslušných institucí a organizačních forem).

2. Soustavu výchovně-vzdělávacích obsahů, tj. obsah teoretické i praktické výuky, obsah výchovy mimo výuku i programy sebevzdělávání, sebevýchovy a sebevýchovy.

3. Soustavu výchovně-vzdělávacích metod a prostředků v užším, tradičním slova smyslu.

4. Výchovné prostředí, pedagogické využívání žádoucího formativního potenciálu prostředí vůbec a celkovou organizaci i kultivaci způsobu života i jemu odpovídajícího životního prostředí.“

K vytváření ukázněného prostředí slouží prostředky *preventivní, podněcující a potlačující*. Preventivní strategii předcházení nežádoucímu chování popisujeme

³¹ V Antice probíhaly olympijské hry, jejichž tradice se úspěšně obnovila od konce 19. století a dále se rozvíjí, ve středověku se konaly rytířské hry a novodobá národní hnutí zařadila tělovýchovu do svých stálých aktivit. Zvláště sokolské hnutí založené Tyršem a Fügnerem mělo komplexní kulturně-výchovný charakter s důrazem na prvky ideové, morální i estetické (Jůva, 1997).

v podkapitole 5.3. Mezi podněcující prostředky patří například povzbuzení, pochvala, odměna (viz podkapitola 6.1.) Měli bychom rozlišovat uznání za dobře odvedenou práci a pochvalu. Uznání můžeme vyjádřit souhlasným pokynutím hlavy, úsměvem, gestem. Pochvalu bychom měli udělovat za dlouhodobě dobrou práci nebo chování. K vyjádření nespokojenosti můžeme použít přerušení výkladu, pohled či přiblížení se k vyrušujícímu žákovi, vyloučení ze společné činnosti. Vzhledem k bezpečnosti žáků nedoporučujeme žáka vyloučit ze třídy během výuky.

Jako trest slouží poznámky, které píšeme do žakovských knížek jako sdělení rodičům. V případech závažnějšího porušení pravidel používáme jako trestu napomenutí, důtky třídního učitele, důtky ředitele školy a sníženou známku chování (2. a 3. stupeň). Po dohodě s rodiči mohou být převedeni žáci s nevhodným chováním na jinou školu. Na středních školách můžeme ještě použít podmíněné vyloučení ze studia a vyloučení ze studia (Kalhous, Obst, et al., 2002).

6.1 Odměny, pochvaly a povzbuzení

Nejpoužívanější výchovné prostředky jsou odměny a tresty. „*Odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb*“ (Čapek, 2008, s. 31).

Jedná se o působení některého z rodičů, učitelů, vychovatelů, ale také sociální skupiny. Většina badatelů konstatuje, že výchova založená spíše na odměnách je efektivnější a má lepší výsledky než výchova používající převážně tresty. Odměny podporují učení, včetně sociálního učení, které má stěžejní význam ve výchově, zvyšují četnost chování, které k nim vedou. Když chování neposilujeme, jeho frekvence se sníží a vyhasíná (Čáp, 1993; Čapek, 2008; Čáp, Mareš, 2001).

Mezi běžné druhy odměn řadíme:

- **Pochvalu, úsměv, projev sympatie, kladné hodnocení**

Například emoční a morální odměny.

- **Peněžní nebo věcný dárek**

Používáme ho s rozvahou, přiměřeně k věku dítěte a ne příliš často.

- **Zážitek, po kterém dítě touží**

Například výlet, návštěva sportovního utkání, zajímavá společná činnost s dospělým, který většinou má nedostatek času.

- **Poukázkový systém (token ekonomy)**

Když děti vykážou nějaké pozitivní jednání či splní zadaný úkol, dostanou od učitele poukázky (značky, kolečka, kamínky). Při nežádoucím chování je musí postupně učitelovi odevzdávat. Koncem určitého období tyto poukázky mohou proměnit za výhody: činnosti dle jejich volby, hraní her atd. Děti mají hmatatelné důkazy o odměnách za svoje chování, které se prostřednictvím operantního podmiňování stává pevnou součástí jejich repertoáru (Čáp, Mareš, 2001; Fontana, 1997).

Působení odměn je méně problematické než působení trestů, ale ani ony nemají jednoznačný účinek a jednoduché použití. Velmi záleží na druhu odměny a přiměřenosti vzhledem ke zralosti dítěte a konkrétní situaci, či na jeho vospělosti nebo nevospělosti. Malé děti chválíme za chování, které je u starších běžné či samozřejmé. Morální a emoční odměny jsou často efektivnější než materiální odměny, neboť uspokojují potřeby porozumění, uznání a výkonu. Přílišné používání materiálních odměn včetně zahrnování dítěte dary a penězi (i za vykonanou práci) narušuje vývoj dítěte i jeho vztahy k dospělým. Podporuje se u něho především vnější motivace a tlumí rozvinutí hodnotnější vnitřní motivace, v níž působí potřeba i radost z činnosti, zvládnutí překážek a dosažení cíle. Nejedná se tedy pouze o vnější hodnocení. Odměna včetně pochvaly působí silněji, když se jí užívá zřídka a ne po každém dílčím dobře odvedeném výkonu, neboť příliš časté odměny „zevšední“ (Čáp, Mareš, 2001).

Pochvala má silnější účinek než kárání. Rovněž žák, kterého si nevšímáme, dosahuje horších výsledků než chválený nebo káraný žák. Opakovaná pochvala výkon zvyšuje, naproti tomu opakované kárání jej snižuje. Je velmi důležité, aby i podprůměrní žáci byli za své drobné úspěchy či pokroky chváleni a zažili úspěch. Pokud chceme, aby naše možnosti chválit a oceňovat byly co největší, musíme stanovovat dosažitelné cíle, rozčleňovat úkoly na části a pochválit i částečný úspěch nebo pokrok či snahu. Musíme dát žákům čas, aby mohli úkol procvičovat tak dlouho, dokud jej dobře nezvládnou (Čapek, 2008; Petty, 1996).

Chválu ještě více posílíme zrakovým kontaktem doprovázeným našim úsměvem. Pokud ji ve vyučování nepoužíváme, má velmi neosobní a formální podobu. Behaviorističtí psychologové chválu nazývají „*pozitivním posilováním*“. Chvalme svoje žáky i za obyčejné věci, za normální každodenní úsilí, ale připojme k ní i konstruktivní kritiku. Kdybychom si šetřili chválu jenom pro mimořádné výkony, někteří žáci by se jí nikdy nedočkali. Žáci, kteří mají nízkou nebo žádnou sebedůvěru, jsou bez motivace, cítí se přehlíženi nebo jsou velmi citliví, potřebují mnohem více chvály a méně kritiky než ostatní. Pokud se zdá, že žák na chválu žádným způsobem nereaguje, musíme být trpěliví, neboť změna k lepšímu bude vyžadovat spoustu času. Žáci si musí umět vážit úsudku učitele, věřit mu a sami oceněné práci připisovat alespoň nějakou hodnotu, naučit se emocionálně reagovat na pochvalu.

Jednou z nejběžnějších chyb, jichž se začínající učitelé dopouštějí, je ta, že nejsou zvyklí žáky dostatečně chválit. Proto je nutné, aby se zpočátku na pochvalu soustředili. Pokud chceme při každé hodině alespoň trochu pochválit všechny žáky, musíme vyslovovat chválu průměrně jednou za minutu a půl. A na to si musíme zvyknout právě svojí praxí (Petty, 1996).

Pojetí výchovy v duchu individuální a humanistické psychologie se zaměřuje na odmítání trestů a odměn ve prospěch povzbuzení. Pozornost pedagoga se soustředí především na schopnosti dítěte, jeho výsledky a na rozvoj jeho sebedůvěry a sebeúcty. Čapek konstatuje: „*Nevidím žádný rozpor v současném a vyváženém praktikování obou pojetí (ač na první pohled neslučitelných) ve školní praxi*“ (Čapek, 2008. s. 32).

Většina dětí má pocit, že hodnota člověka a to, nakolik ho ostatní milují, záleží na jeho úspěšnosti i do jaké míry dosahuje žádoucích cílů. Mnozí rodiče dávají najevo dětem větší lásku, když se jim daří. V důsledku toho většina žáků přichází do školy s názorem, že hodnota jejich osobnosti závisí na tom, jak se budou dobře učit. Proto odměny za úspěch v učení patří mezi destruktivní zpevnující činitele a měli bychom se jich vystříhat. Pokud „*úspěšnější z nich budou dostávat více lásky a uznání než ti méně úspěšní, jejich vnitřní obranný mechanismus je odradí od účasti na učebních činnostech, protože jim budou připadat jako hra s příliš vysokým rizikem a s malou šancí na vítězství*“ (Cangelosi, 1994, s. 89).

6.2 Efektivní používání napomenutí

Většina projevů nežádoucího chování, které se nepodařilo úspěšně odstranit preventivními strategiemi, bývá řešena napomínáním. Napomenutí znamená ústní upozornění či připomínku, kterou pedagog užívá, aby žákovi sdělil, že neschvaluje jeho nevhodné chování. Nejlepší napomenutí je takové, které se používá uvážlivě a je pouze doplňkem dovedného vyučování. Pokud budeme napomínání používat příliš často, ztratí nejen na účinnosti, ale oslabuje i snahu o vytvoření příznivého klimatu třídy. Kyriacou (1996) konstatuje, že dovedné napomenutí je založeno na několika požadavcích:

- **Zacílíme na správného žáka**
Důležité je správně identifikovat vyrušujícího žáka a uvědomit si, že vyrušující reaguje na provokující chování někoho jiného.
- **Mluvíme pevným hlasem**
Napomenutí musí být jasné, pevné svým tónem hlasu i obsahem.
- **Vyjadřujeme zájem**
Napomenutí vyjadřuje zájem o užitek žáka nebo ostatních žáků, kteří jsou nevhodným chováním nějak poškozeni.
- **Vyhýbáme se hněvu**
Hněv a křik vedou k narušení dobrého klimatu třídy. Časté projevy hněvu jsou nežádoucí a zejména pro mladší žáky velmi zneklidňující, neboť hněv vnímají jako velmi nepříjemný.
- **Zdůrazňujeme to, co je žádoucí**
Napomenutí musí obsahovat kromě nesouhlasu s chováním i to, co má napomínaný žák dělat.
- **Zvyšujeme psychologický vliv**
Účinek napomínání se zvyšuje užíváním neverbálních signálů, jako je například kontakt očí, přiblížení se k vyrušujícímu žákovi.
- **Vyhýbáme se konfrontacím**
Nevháníme žáka do situace vedoucí ke vzrušené výměně názorů a raději používáme strategii prověřování a projednávání. Pokud žák reaguje velmi emocionálně, je vhodné ukončit diskusi, vyřešit problém po ukončení hodiny a rychle se vrátit se k přerušnému vyučování.

- **Zaměřujeme kritiku na chování, nikoliv na žáka**
Kritizujeme pouze chování žáka, nikoliv jeho osobnost. Žák musí pochopit, že nám jde o jeho dobro. Tím mu poskytujeme příležitost, aby se v budoucnu nepouštěl do podobného chování.
- **Napomínáme raději mezi čtyřma očima**
Napomenutí udělené v soukromí znamená bližší osobní kontakt a snižuje pravděpodobnost, že žák bude veřejně zahanben a zareaguje nepřátelsky. Když chceme, aby všichni napomenutí slyšeli, protože má sloužit jako nepřímé varování ostatním, tak žáka napomeneme veřejně.
- **Napomenutí zaměřujeme na prevenci**
Lépe je napomenutí zaměřit na prevenci nevhodného chování, neboť mají větší účinek, než ta, která následují po opakovaných a déle trvajících projevech.
- **Užíváme pravidla a zdůvodňujeme**
V napomenutí konstatujeme pravidlo, které daný žák porušil, a zdůvodníme jeho důležitost pro další učení.
- **Vyhýbáme se nepřátelským poznámkám**
Nepoužíváme nepřátelské a ironické poznámky, aby žáci nenabyli dojmu, že je nemáme rádi a nezaujali vůči nám nepřátelství.
- **Vyhýbáme se nespravedlivým srovnáním**
Žáky nikdy nesrovnáváme s druhými (ani se sourozenci, které jsme učili).
- **Jsme důslední a dodržujeme stálá pravidla**
Napomínání se musí vztahovat k jasným požadavkům.
- **Nevyhrožujeme planě**
Nevyhrožujeme ve svých napomenutích důsledky, které potom nemůžeme nebo nechceme realizovat.
- **Nenapomínáme celou třídu**
Napomínání celé třídy používáme jenom tehdy, když určité nevhodné chování nebo něco, co nás znepokojí, se rozšíří natolik, že napomínání jednotlivce by nemělo dostatečný účinek.

- **Uvádíme příklad**

Můžeme napomenout zvláště důrazně jednoho žáka a naznačit ostatním, že podobné chování nebudeme tolerovat. Přístup je užitečný hlavně v prvních hodinách s novou třídou pro zdůraznění našich požadavků.

Opakované projevy nežádoucího chování ve třídě znamenají průběžnou kritiku, kterou žáci vyjadřují svůj postoj k požadavkům, jež jsou na ně kladeny. Pokud učitel musí často napomínat žáky, klima hodiny se výrazně mění. Měli bychom důkladně zvážit, zda není nutno vyžadovat od našich žáků celkově jiný postoj ke škole a zamyslet se nad tím, jaké příčiny mohou být v pozadí trvalého konfliktu mezi námi a žáky. Smyslem není napomínat častěji a přísněji, ale zamyslet se nad celým pedagogickým komplexem, v němž kázeňské problémy vznikají (tamtéž, s. 110).

6.3 Tresty

Přestože budeme dovedně aplikovat napomenutí a jiné strategie, nevhodné chování může přetrvávat. V tomto případě může být použití trestů účinným prostředkem k obnovení kázně. „*Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb*“ (Čapek, 2008, s. 31). Trest je vlastně formální čin, který má být pro žáka nepříjemný a má pomoci žákovi, aby se v budoucnu choval žádoucím způsobem, aby vnímal, že je udělován v jeho vlastním zájmu a zcela jistě se nejedná o projev učitelova nepřátelství. Žák musí pochopit závažnost a důležitost svého nevhodného chování. Hranice mezi napomenutím a trestem je často neostrá i napomenutí bývá žáky pocíťováno jako nepříjemnost (Čapek, 2008; Kyriacou, 1996).

Podle Kyriacou (1996) mají tresty tři hlavní účely:

- **Odvetu**

Jedná se o to, že po špatném činu či provinění následuje morálně zasloužený trest. Udělujeme ho v zájmu spravedlivosti i jako výraz toho, že třída i škola neschvaluje a odmítá skutek, k němuž došlo. Jedná se například o slovní urážky, podvádění, krádež, vandalismus nebo šikanu.

- **Zastrašení**

Jedná se o ideu, kdy se žáci ze strachu před následky trestu budou chtít takovému chování v následujícím období vyhnout. Přispívá k účinnosti našeho vyjádření, že určité chování neschvalujeme.

- **Zlepšení**

Účelem je napomoci žákovi pochopit jeho nevhodné chování i to, proč je třeba, aby své chování změnil a příště se choval správně. Tato náprava žáka je nejvýznamnější a nejlépe vyjadřuje výchovný cíl - chování žáka v podobné situaci vhodnějším způsobem.

Trest (i odměna) mají souvislost s učitelovým očekáváním. Chválou nebo pokáráním učitel žákům ukazuje, jaké výsledky očekává. Trestáme jen tehdy, pokud byl závažně porušen školní řád nebo nesplněny povinnosti. Netrestáme příliš často. Trest musí žák uznat a přijmout, jinak ztrácí na účinnosti. Dáváme pozor, aby nevznikl dojem, že máme ve třídě oblíbence. Nikdy netrestáme na základě podezření či dohadů, ale jenom tehdy, když ostatní výchovné metody, které jsme vyčerpali, byly neúčinné. Trestu mají předcházet mírnější opatření, která mohou být za určitých okolností i účinnější. Trest neudělujeme ve stavu hněvu nebo rozčilení, ale ani dlouho neodkládáme případné potrestání. Přestupek žákovi již nepřipomínáme a po odpykání trestu považujeme záležitost za skončenou. V případě ojedinělých provinění volíme trest shovívavěji než při soustavném porušování pravidel a nevhodném chování. Nepřiměřeně užívaná výchovná metoda ztrácí svůj účinek a žáci zpravidla ocení velkorysé řešení výchovných konfliktů. Rovněž musíme pečlivě zvážit, chceme-li potrestat celou třídu, neboť společný trest sjednocuje viníky. Nespecializujeme se jen na jeden způsob trestání či odměňování a neudělujeme tresty, které žáka ponižují. Dáváme najevo, že věříme v nápravu žáka, a že jeho nežádoucí projevy či chování se už nebudou opakovat (Střelec, 1998; Prunner, et al., 2003).

Tresty mohou mít negativní účinky. Poukazují na to výzkumy, které uvádějí Barkóczy, Putnóky (in Hrabal, 1984, in Prunner, et al., 2003, s. 67; Kyriacou, 1996):

- Časté tresty vyvolávají odpor, zášť a strach, který se může přenášet na školu.
- Tresty mohou posilovat únikové tendence, snahy vyhnout se škole a vést k záškoláctví.

- Trestem vyvolané konfliktní situace mohou navodit úzkostný stav, který způsobí dezintegraci chování a neurotické obtíže.
- Trest pozbývá na účinnosti, podaří-li se žákovi strach před trestem a jeho následky potlačit.
- Tresty mohou negativně ovlivňovat vývoj osobnosti jedince, způsobit omezení přirozené spontaneity dětí a vytvářet nevhodný model mezilidských vztahů.
- Tresty nutí žáky k tomu, aby si vytvářeli různé strategie tak, aby při porušování pravidel či nežádoucím chování „nebyli chyceni“.
- Tresty neřeší příčiny nevhodného chování, ale slouží pouze k potlačení nežádoucího chování.
- Samotný trest může žák vnímat jako projev agrese vůči sobě, jako běžný projev násilí v mezilidských vztazích a v důsledku toho se sám začne chovat agresivně ke svým spolužákům.
- Žák pomocí trestu může uspokojovat svoji potřebu prestiže a vyhledává situace, za které může být potrestán. Potom trest nejen pozbývá na účinnosti, ale podílí se na formování antisociálních rysů.
- Pro žáky, kteří mají silnou sociální potřebu kontaktu a upoutávají na sebe pozornost svým nežádoucím chováním, je trest přijatelnější než nevíšavost či nezáměr ze strany učitele.

„Trest má různé účinky v závislostech na předchozích zkušenostech žáka, na jeho vlastnostech, na vztahu mezi učitelem a žákem, na klimatu ve skupině, na souhře mnoha podmínek. Někdy vede trest k pravému opaku toho, čeho měl dosáhnout“ (Čáp, 1993, s. 316).

6. 4 Druhy a posloupnost trestů

Přes všechny nevýhody tresty budou sehrávat užitečnou roli při dodržování kázně, pokud je budeme užívat dovedně. I když trestem dosahujeme změny, nepatří mezi nejefektivnější způsoby, protože se může stát, že chování žáka se potrestáním nezměnilo, ale pouze potlačilo. Dalším nežádoucím faktorem je zhoršení atmosféry

ve třídě a zvýšení stresu a úzkosti. Každý typ trestu má své klady a zápory, které ovlivňují jeho účinnost (Kyriacou, 1996; Čapek, 2008).

Čáp s Marešem (2001, s. 253) zařazují mezi tresty:

- **Fyzické tresty**

Působí ponižujícím způsobem a zvyšují dětskou agresivitu. „*Je to forma záměrně udělovaného trestu, při němž je jedinci záměrně způsobována bolest nebo nepohodlí ve snaze přimět ho k lítosti za určité jednání*“ (Cangelosi, 2006, s. 206 in Čapek, 2008, s. 59).

- **Psychické trestání**

Jedná se o projevy negativních emocí a hodnocení, striktního chladného chování učitele, záporného emočního vztahu (dospělý se hněvá, křičí, vyhrožuje, mračí se, nekomunikuje s dítětem apod.).

- **Potrestání zákazem oblíbené činnosti**

Například jít ven za kamarády, sledovat oblíbený televizní pořad, hrát videohry na počítači, účastnit se činnosti oddílu nebo zájmového kroužku.

- **Potrestání donucením k neoblíbené činnosti**

Jedná se například o úklidové práce, mnohonásobné opisování ve škole, učení za trest aj. Tyto metody vedou k narušení motivace k samotné práci i učení, a proto jsou takové postupy nevhodné z hlediska výchovy i zdárného vývoje dítěte.

Fyzické tresty³² jsou nežádoucí a jejich užití ve škole je zakázáno³³. V r. 1989 byla v České republice ratifikována Úmluva o právech dítěte³⁴, která dává dítěti právní subjektivitu jako dospělým, hovoří o ochraně před všemi formami násilí ze strany

³² Proti používání všech trestů se vyslovil Jean Jacques Rousseau, který vyzdvihoval přirozené a praktické působení na děti a kladl důraz na rozvoj smyslů a smyslového vnímání. Také Jan Amos Komenský zdůrazňoval, že základním didaktickým požadavkem je přirozenost, požadavek, aby se výchova distancovala od všech násilných metod a respektovala přirozený vývoj dítěte (Vaničková, 2004).

³³ „...zákaz má pravděpodobně podobu vyhlášky, metodického listu či jiné vnitřní instrukce ministerstva školství, a tuto informaci bereme všichni za hodnověrnou“ (Vaničková, 2004, s. 70).

³⁴ Úmluva o právech dítěte odráží a deklaruje základní potřeby dítěte. Obsahuje vedle základních svobod i soubor lidských práv dítěte, zahrnuje práva občanská, politická, ekonomická, sociální a kulturní. Tato práva jsou formulována od základních práv zabezpečující přežití dítěte až po práva vyjadřující možnost dítěte o sobě rozhodovat, a to v závislosti na věku. Ačkoliv je Úmluva součástí mezinárodního práva, je tím, co právníci nazývají „měkkou“ normou, zaměřenou na rozvíjení vysoce morálních standardů při zacházení s dětmi. Výhodiskem přitom je přesvědčení, že dítě jako lidská osobnost má stejnou hodnotu jako dospělý člověk“ (Vaničková, 2004, s. 51).

dospělých a vylučuje nelidské a kruté zacházení s dítětem³⁵. Při ochraně dětí je česká republika vázána Listinou základních práv a svobod, která je součástí ústavy ČR (Čapek, 2008; Vaníčková, 2004).

Psychické trestání se jeví na první pohled jako humánnější, ale různé výzkumy dokazují že: „*děti vychovávané pomocí psychického trestání se vyznačují silným svědomím, které je „až příliš silné“, nepružné, spojené s pocity viny, úzkostí, nejistotou, popřípadě s neurotičností*“ a vědomím vlastní nedostatečnosti (Čáp, 1993, s. 316).

Pokud je to možné, je vhodné nejlépe použít metodu přirozených následků, která na rozdíl od jiných forem trestání usnadňuje dítěti pochopit, co vlastně provedlo špatného, jaký dosah má jeho nevhodné jednání a že potrestání je opodstatněné. To předpokládá zkušeného a tvořivého pedagoga, zralou osobnost a jeho dobrý psychologický stav v okamžiku reakce na nežádoucí chování dítěte (tamtéž, s. 317).

Cangelosi (2006, in Čapek, 2008, s. 56) mluví o trestu záměrně vytvářeném (výchovné opatření uložené pedagogem) a samovolně působícím (znamená důsledek - nenaučíš se, dostaneš pětku). Patří sem i odepření zajímavé činnosti z důvodu nesplnění zadaného úkolu (návštěva kina, sledování televize aj.). Tento postup vyžaduje od pedagoga (rodičů) uvážlivost v rozhodnutí, který druh uspokojení je možné dítěti odebrat a v jakém rozsahu, aby mu nezakázal činnost, která působí příznivě na formování jeho osobnosti, hodnotným způsobem vyplňuje jeho volný čas, anebo mu pomáhá kompenzovat jeho nedostatek úspěchu či navodit příznivé emoční vztahy.

Rozdíly mezi záměrně vytvářeným a samovolně působícím trestem jsou tak jemné, že bychom je mohli považovat za bezvýznamné, avšak opak je pravdou. Z dlouhodobého hlediska je jejich účinek na žáky naprosto odlišný. Na rozdíl od uměle vytvořeného trestu samovolně působící trest či metoda přirozených následků logicky a přirozenou cestou učí děti morálnímu chování a jednání, které svými zážitky prožívají význam hodnot, které byly narušeny (Cangelosi, 2006).

³⁵ V žádném našem zákoně není uvedeno, že je u nás fyzický trest zakázán. Obecně se traduje, že fyzické tresty za porušení kázně byly v našich školách zakázány v roce 1867. Nejčastěji měly podobu bití, mrskání, rány rákoskou, bičování, několikahodinového klečení, vystavování na pranýř bez přísunu tekutin a bez ohledu na počasí věznění v okovech. Nicméně lehčí tělesné tresty byly dále akceptovány (Vaníčková, 2004; Holeček, 2001).

Velká převaha odborných pramenů nesouhlasí s fyzickými tresty³⁶. Matějček (1997) uvádí, že u dětí, které již chodí do školy, přestává mít tělesný trest smysl. Zkušenosti i výzkumy poukazují na to, že strach, který vyvolává určitý trest, působí omezenou dobu. Potrestaný prožívá ponížení, ublížení a hlubokou frustraci, ale i vztek a touhu po pomstě, která se projevuje násilným, agresivním³⁷ popřípadě až delikventním chováním (Čáp, Mareš, 2001).

³⁶ Ve světě jsou v této oblasti různé přístupy: v USA učitelé mohou fyzický trest používat ve třiceti z padesáti států, ve Velké Británii byl zrušen v roce 1986 na nátlak států Evropské unie a například v Japonsku je povolen částečně (Holeček, 2001).

³⁷ Říčan (1995, s. 23) konstatuje, že řada vlivných psychologů tvrdí, že agrese je naučená (*stejně jako tanec, vaření*), to znamená, že si ji dítě osvojuje na základě zkušenosti. Člověk je agresivní proto, že se naučil, že se to vyplácí. Agresí se může zmocnit žádoucího předmětu, vynutit si od druhých služby, na nichž mu záleží.

7. KLIMA TŘÍDY

Koncepce kolektivu a jeho utváření jsou spjaty s humanistickým chápáním výchovy, která předpokládá lásku k dítěti, úctu k jeho osobnosti bez ohledu na jeho přednosti a nedostatky. Výchova vyžaduje především zformování humánního vztahu k lidem, vztah úcty, porozumění a vzájemné pomoci. Proto je zapotřebí, aby dítě žilo v kvalitní sociální skupině s určitými žádoucími znaky (Čáp, 1993).

Klima tvoří převážně pocitové a postoje rozpoložení, které navozuje třída (škola). Podle J. Průchy (2002, in Kalhous, Obst, et al., 2002, s. 397) se na formování klimatu podílejí zejména:

- **Vyučovací a komunikační postupy používané učitelem**

Tyto postupy utvářejí různé komunikační klima. Vstřícné klima se vyznačuje vzájemným respektem mezi učitelem a žáky, otevřeným a jasným vyměňováním názorů. Obranné či defenzivní klima navozuje atmosféru soupeření, neupřímnost a skrývání svých názorů a pocitů. Často se zde objevují tendence podvádět, podlézat, spojovat se proti učiteli či útočit na jeho nedostatky.

- **Způsob zapojování žáků do výuky**

Míru zapojení žáků do výuky ovlivňuje zejména počet žáků ve třídě. Při vysokém počtu nemůže učitel v průběhu výuky komunikovat se všemi žáky stejně intenzivně. Druhým faktorem je lokalizace žáků ve třídě. Existují tzv. „akční zóny“, ve kterých jsou žáci postihováni učitelskými aktivitami s různou intenzitou. Lepší žáci sedí zpravidla vepředu a uprostřed, horší v zadních lavicích a ambivalentní po stranách třídy. Prokazuje se, že přesazení žáka může změnit jeho učební výsledky, což je dáno právě mírou žákovy participace.

- **Upřednostňované postoje učitelů a jejich očekávání k žákům**

Nesmíme se při výuce častěji obracet na žáky, o kterých předpokládáme, že budou umět vhodně reagovat na naše dotazy, nesmíme je „škatulkovat“, aby nedocházelo k „nadhodnocování“ a „podhodnocování“ žáků.

- **Celkové klima školy, jejíž součástí je třída**

Podle Havlínové, Čápa a Mareše (1998, s. 82 - 118, in Kalhous, Obst, et al., 2002, s. 398; Čáp, Mareš, 2001) celkové klima školy ovlivňuje mikroprostředí vyznačující se těmito složkami:

- ***Fyzikálním prostředím učeben a školy***

Patří sem jeho hygieničnost, bezpečnost, účelnost, estetičnost včetně nabídky osobního prostoru pro učitele i žáky.

- ***Sociálním prostředím***

Ovlivňuje ho zejména dlouhodobé sociální klima typické pro danou třídu a učitele po několik měsíců či let a krátkodobou sociální atmosféru, která je jevem situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne a dokonce i během jedné vyučovací hodiny. Jevy trvají řádově minuty až hodiny, výjimečně déle.

- ***Psychologickým prostředím***

Vzájemné respektování účastníků, jejich spolupráce, podpora a pomoc. Otevřenost a humánnost v jednání.

- ***Organizačním prostředím***

Zejména vhodně utvořený režim dne i delší časová období, uspořádání vlastních činností. Zaangažovanost žáků na společné tvorbě plánů, diagnostika vlastních potřeb, definování cílů učení a na návrhy postupů při učení. Pomáháme žákům uskutečňovat navržený postup. Umožníme žákům hodnocení průběhu a výsledků vlastního učení.

Klima je tedy spoluvytvářeno vztahy mezi učitelem a žáky, mezi žáky samotnými, mezi učiteli ve sboru, mezi učiteli a vedením školy a mezi učitelem a rodiči. Značné dopady může mít styl řízení, hodnocení učitelů ředitelem i způsoby provádění kontroly, vyvozování důsledků či odměňování. To vše se přenáší na učitele ve třídě, na jeho uvolněnost, napjatost, frustrovanost či zvýšenou agresivitu vůči dětem. Narušené klima se vyznačuje zhoršenými podmínkami pro učení, špatnými psychohygienickými podmínkami a blokováním potencialit rozvoje osobnosti (Piťha, Helus, 1993).

H. Grecmanová uvádí: „Klima třídy má velký vliv např. na sociální chování žáků, na jejich motivaci k výkonu i výkonnostní statut třídy. Klimatem ve třídě je také

ovlivněna psychická situace učitelů, jejich pracovní spokojenost a motivace. Proto je důležité, aby se učitelé s klimatem třídy seznamovali (nejen ho prožívali) - to znamená, aby uměli diagnostikovat, analyzovat a odhalovat jeho příčiny - a v případě potřeby ho promyšleně ovlivňovali“ (Grecmanová, in Kalhous, Obst, 2002, s. 234).

Také samotní žáci oceňují jiné atributy než dospělí. Kdo se nám může jevit jako chytrý a slušný, může být třídní skupinou vnímán jako „šplhoun“, „hujer“ nebo sobec. A naopak dítě vyrušující, tzv. „bavič třídy“ může získat od svých spolužáků vysoké ocenění obliby, neboť díky jemu není čas na zkoušení. Profesor a psycholog Zdeněk Helus (1973) popsal tendenci k průměrným výkonům dětí ve škole právě z důvodu konformity vůči skupině spolužáků a opačně v tlaku třídy na jedince, kteří by chtěli z průměru vybočit (Rabušicová, 1991, s. 62).

Učitelé z vlastní zkušenosti vědí, že každá třída se chová při vyučování i o přestávce jinak, vytváří specifické klima pro učitele, má své zvláštnosti, které projevuje navenek, ať tam vyučuje kdokoli. Jedná se o klima pozorné spolupráce, klima povrchnosti při učení, klima vzdoru vůči učiteli, klima nátlaku vůči spolužákovi, který se chce dobře učit a chovat. Každá třída se vůči svým členům jinak chová před vyučováním, během výuky a po skončení vyučování. Jsou třídy, kam se většina žáků těší, cítí se tam dobře, ale i třídy které tvrdě diktují svým členům, co smějí a co nesmějí dělat. V nich jsou někteří žáci nešťastní, zažívají posměch, slovní i fyzické napadání či systematické šikanování, o kterém zpravidla nevědí ani učitelé a ani jejich rodiče, dokud jedinec nezareaguje zoufalým činem (Čáp, Mareš, 2001).

I žáci ze zkušenosti vědí, že každý učitel se chová při vyučování a o přestávce trochu jinak, má své zvláštnosti a že probírání učiva téhož předmětu u učitelů stejné aprobace probíhá odlišným způsobem. Učitel může navozovat klima plné pohody, vzájemné kooperace, ale také napětí a strachu, přetěžování či lhostejnosti ke všemu. V krajním případě to může být klima tvrdého soutěžení, bezohlednosti a nepřátelství či nenávisť vůči jednotlivcům. Z těchto důvodů reaguje stejná třída na různé učitele odlišným způsobem. Klima ve třídě nemůžeme chápat izolovaně od environmentálních, sociálně psychologických, sociologických a kulturních souvislostí. *Chávez (1984, in tamtéž, 568) konstatuje: „Na téže škole mohou existovat vedle sebe rozdílná sociální klimata v rozdílných třídách: od klimat působících na žáky pozitivně až po klimata působící negativně.“*

7.1 Osobnost učitele

Učitelé patří k významným osobám v životě a vývoji dětí, svým záměrným výchovným působením, komunikací, interakcí a vztahem k žákům mohou působit silně a příznivě nebo naopak nepříznivě, stávají se důležitým modelem pro dítě a mladistvého. Od učitele se očekává, že bude žáky vzdělávat³⁸ i vychovávat³⁹. Učitelé se hodně liší v tom, na který z obou momentů se soustřeďují. Ve čtyřicátých letech dvacátého století rozlišil švýcarský psycholog Christian Caselmann dva základní typy učitelů⁴⁰ - učitele více zaměřeného na obor („logotropa“) a učitele zaměřeného na žáka („paidotropa“).

Logotrop se snaží vzbudit zájem o svůj obor a předat z něj žákům co nejvíce poznatků. Jeho obor je přednější než zájem o samotné žáky, o jejich zvláštnosti a problémy. Někteří logotropové mají hlavně se žáky, kteří se o jejich obor příliš nezajímají, značné kázeňské problémy. Paidotrop je naopak učitel, který se zajímá spíše o žáky než o obor, snaží se žákům přiblížit, porozumět jim a pomoci. To může vést až ke snižování požadavků, k shovívavosti a zasahování do jejich osobního života, což mohou jeho žáci zneužívat. Může také podceňovat zvyšování své odborné kvalifikace. Oba typy učitelů v extrémních podobách mohou vést k nežádoucím výsledkům při výchově a vzdělávání žáků (Čáp, Mareš, 2001).

Na styl výchovy učitele mají vliv nejen obecné zásady a metody vyučování nebo výchovy, ale také osobnost pedagoga, jeho vlastnosti, znalosti a zkušenosti. Psycholog Kurt Lewin i další autoři rozlišují autokratický, liberální a demokratický styl výchovy⁴¹.

³⁸ Znamená to, „zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého vědního, technického, popřípadě uměleckého oboru, podle učitelovy aprobace“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 264).

³⁹ Znamená to, „rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti, charakter, a to na podkladě soustavného poznání žáků, jejich typologických i individuálních rozdílů“ (tamtéž, s. 265).

⁴⁰ Více dostupné na www: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Logotrop>, 8. 8. 2012.

⁴¹ Více dostupné na www: http://cs.wikipedia.org/wiki/Styly_v%C3%BDchovy, 7. 8. 2012.

7. 1. 1 Sociálně integrační způsob výchovy učitele

Demokratický (autoritativní) způsob či styl výchovy s integračními prvky, kladnými emocemi a silným řízením ze strany učitele směrem k žákům, jeho vstřícnost, projevování důvěry, ale zároveň s vysokými požadavky na slušné chování žáků, bývá volen jako nejlepší, jelikož nejvíce pomáhá rozvíjet sociálně zralou osobnost. Tento způsob vedení aktivuje jejich iniciativu a má lepší účinky nejen v pracovních výsledcích, ale i v chování dětí, jejich kázni, ve vztazích k učiteli a mezi sebou navzájem. Ale i integrační postup se nemůže zcela obejít bez dominantních forem příkazů, napomínání či potrestání. Učitel ale trestá takovým způsobem, aby neponižoval žáka a pokud to jde, používá metody přirozených následků (Bendl, 2011; Čáp, 1993).

Mezi charakteristiky dobrého učitele, které podporují ukázněnost žáků a kterými učitel realizuje sociálně integrační způsob výchovy, patří:

- **Láska, empatie a úcta k dětem**

Žáci z našich činů musí poznat, že se zajímáme o jejich pokrok, protože připravujeme a řídíme efektivní vyučování a úkoly plníme s maximálním nasazením. Vážíme si každého žáka s jeho individuálními a osobními potřebami. Projevujeme k žákům běžnou zdvořilostní úctu slovíčkem „*prosím*“ a „*děkuji*“. To vše přispívá k navázání vřelých a uvolněných vztahů a pomáhá budovat pozitivní klima ve třídě. Neprojevujeme sílu, moc a převahu nad žáky, neponižujeme je.

- **Přísnost a důslednost**

Stanovit jasná pravidla, stát pevně na svých požadavcích, dodržovat slovo, netolerovat vulgárnost a nezdvořilost vůči dospělým, ale i k sobě navzájem.

- **Příkladné a sebevědomé vystupování**

Působí spíše vlastním příkladem než příkazy a zákazy. Ztotožnění s učitelem je zvláště silné v prvních letech školní docházky. Příklad učitele má stěžejní význam pro vytvoření kladného étosu ve třídě.

- **Asertivní chování**

Prosazujeme vlastní názor, myšlenky či přesvědčujeme žáky, ale uznáváme i jejich stanoviska. Oslovujeme žáky jménem, respektujeme jejich osobnost, zachováváme jim důstojnost a berme je vážně.

- **Vtipnost a humor**

Humor lze uplatnit k zvýšení sebejistoty žáka či k rozptýlení potenciálního konfliktu v případě jeho nežádoucího chování. Nebojme se zasmát i na svůj účet.

- **Spravedlnost**

Respektujeme pravidla za všech okolností pro všechny stejně. Nenadržujeme jedněm, nebuďme zaujatí k druhým. Důslednost, pravdomluvnost, objektivnost a přesnost snižují nejistotu, nervozitu a stres u žáků. Naopak křivda může v žácích vyvolat vzdor a nepřátelství.

- **Klidné a racionální jednání**

Vyvarujeme se zbytečného vyhrožování a hněvu či agresivních výbuchů. Kdo je rozčilený, koná věci, které ho mohou později mrzet. Komu povolí nervy a nedovede držet své emoce na uzdě, prohrává.

- **Rovnocenná komunikace**

Netolerujeme vulgarismy a nedbalou výslovnost, podporujeme vlastní vyjádření žáků a vzájemnou komunikaci. Mluvme s nimi ochotně i o věcech, které se netýkají přímo školy, učebních povinností a práce. Dbejme na kvalitní prezentaci individuální i společné práce žáků.

- **Pečlivost a pořádnost**

Kvalitně připravujeme všechny náležitosti, které jsou spojené s vyučováním.

- **Přesnost a dochvilnost**

Začínáme vyučování včas a neprotahujeme ho do přestávky. Přesnost učitele je významná především jako modelové chování.

- **Všímavost**

Všímavost učitele pomáhá izolovaným jednotlivcům zařadit se do skupiny. Kontrolujeme a dbejme na to, aby ve skupině byly správné vztahy, aby silnější nebyli bezohlední k slabším. Prostřednictvím skupiny působme a ovlivňujeme jednotlivce.

- **Vhodná a povzbudivá motivace**

Zahrnuje potřeby porozumění, pomáhá žákům rozvinout jejich schopnosti a dosáhnout charakterové zralosti. Všechny děti potřebují ve škole získat pozitivní zkušenosti.

- **Zajímavá výuka**
Žáky nejen aktivuje, ale také reguluje jejich chování. Když je práce baví, sami se obrátí proti všemu a každému, kdo tuto činnost narušuje.
- **Dobrá organizace výuky**
Je základem pořádku, disciplíny a aktivní činnosti žáků při vyučování. Pomocí vhodných vyučovacích metod⁴² zvyšujeme aktivitu žáků a oceňujeme je za ni. Zásahujeme přímým řízením pouze tehdy, když je to nezbytné pro dosažení cílů, když skupina či jednotliví žáci ještě sami nedokážou postupovat správně. Učme děti přemýšlet.
- **Užívání ukázkujících symbolů**
Spočívají v upravenosti, stylu oblékání, gestikulaci či zvláštních projevu v řeči učitele.

Nejdůležitějším, nejobtížnějším, ale zároveň nezbytným prvkem stále zůstává vhodné sebehodnocení učitele a nepřetržité zkvalitňování jeho vlastní práce. Buďme partnery žáků v jejich vzdělávání a přenesme na ně zodpovědnost nejen za jejich vzdělávací výsledky, ale také za jejich chování (Bendl, 2011; Čapek, 2008; Kyriacou 1996; Petty 1996; Tausch, Tausch, 1970 in Čáp, 1993, s. 339 - 340).

7. 1. 2 Autorita učitele

Autorita učitele je vlivem, kterým učitel disponuje díky tomu, že žáci či rodiče uznávají a respektují jeho převahu v nějaké oblasti. Formální autorita je daná jeho postavením, jeho sociální rolí, vztahuje se k funkci. Učitel je představitelem určitých požadavků, jež společnost klade na žáky. Ch. Kyriacou (1996) konstatuje, že učitelé mají vystupovat jako manažeři učení žáků, a ne jako nositelé mocenského vztahu. Neformální autorita vyplývá z pozitivního hodnocení učitelovy činnosti, jeho znalostí a dovedností, souvisí s jeho osobností, do jisté míry i s oblibou (ale není s ní totožná) a žáci ji přijímají dobrovolně. Má pravděpodobně výběrovou povahu a do značné míry

⁴² Podle možností se neomezujeme jen na frontální vyučování, ale zaměřujeme se například na skupinové vyučování, projektové vyučování, kooperativní výuku, programovanou výuku (Vališová, Kasíková, et al., 2011).

závisí i na motivaci žáků, na jejich vztahu k předmětu či učebnímu oboru (Čapek, 2008; Kalhous, Obst, 2002).

Podle Obsta (2002) neformální autoritu tvoří:

- **Znalost předmětu.**
- **Umění vyučovat.**
- **Vztah a přístup k žákům.**

Kyriacou (1996) uvádí čtyři zdroje:

- **Status učitele.**
- **Oprávněnost vyučovat.**
- **Manažerské řízení činností.**
- **Účinný přístup k nevhodnému chování žáků.**

Ve skutečnosti má pedagog pouze jednu autoritu, která může být v různých třídách odlišná. Její stupeň u žáků má jistou úroveň, zvyšuje se nebo snižuje či je stabilní. Vztah mezi žáky a učitelem je zpočátku formální a bylo by chybou snažit se lámat tuto skutečnost přes koleno v prvních hodinách přehnaně přátelským přístupem.

Úctu žáků si získá takový učitel, který s úspěchem vládne formální autoritou podle pravidel a má určité pedagogické schopnosti. Žáci se budou snažit vyhovět jeho požadavkům a získat jeho uznání. Když nevznikne vztah žáků k učiteli, utvoří se „*psychologická bariéra*“, která se stane překážkou toho, aby žáci byli aktivní, účastnili se různých diskusí, spolupracovali s učitelem nebo ho žádali o pomoc.

Formální autorita je posilována i neverbálně, převážně řečí těla, rovným postojem s uvolněnými rameny, pohledem, který se dívá žákovi přímo do očí. Upevňuje ji sebevědomé vystupování učitele, který dává pokyny s jistotou, pevným tónem hlasu a očekává, že jich bude uposlechnuto. Pokud žák neuposlechne, oč jsme ho žádali, buďme důrazní a vyrovnaní, nikdy nesmíme dát najevo, že nás vyvedl z míry. Sebejistě, ale beze spěchu přejdeme k žákovi, opřeme se oběma rukama o jeho lavici a zblízka mu pohledme do očí. Po třech vteřinách se ho důrazně zeptejme: „*Proč ještě nic neděláš?*“ Účinnost instrukcí se nezvýší tím, že se rozzlobíme a zvýšíme hlas. Přinejmenším stejného účinku dosáhneme tím, že hlas ztišíme. Pokud očekáváme komplikace, nikdy neseďme za katedrou, ale procházejme po třídě a kontaktujme žáky očima.

Projevujme skutečný zájem o práci žáků, o jejich zájmy a individuality a buďme trpěliví. Žáci nechtějí, abychom byli jejich nejlepší přátelé či důvěrníci, chtějí,

abychom dobře vyučovali a vedli jejich třídu, byli vstřícní a měli opravdový zájem na tom, aby se něčemu naučili (Petty, 1996).

Postupy založené na přirozené autoritě a respektu vytvářejí ve škole (i v rodině) atmosféru příjemného, klidného a vyrovnaného či přátelského prostředí. Vytváření a upevňování naší neformální autority, udržování se na úrovni doby vzděláváním v oboru, celkový rozhled i občanská angažovanost je naším celoživotním procesem (Kalhous, Obst, 2002; Vališová, 1992).

7.2 Obtíže a chyby při poznávání žáků učitelem

Pokud chceme úspěšně působit na své žáky, musíme je dobře znát a být citliví k individuálním rozdílům mezi nimi. Základní psychologické poznatky a metody nám pomáhají dosáhnout značného zdokonalení v poznávání žáků. Je to úkol složitý a často doprovázený nemalými problémy. Nespoléhejme se na celkový dojem o žákovi, ale systematicky a kriticky shromažďujme údaje o projevech a vývoji jeho osobnosti. V poznávání osobnosti se musíme dle Čápa (2001) vyvarovat těchto chyb:

- **Projekce**

Promítáním vlastních psychických procesů a stavů, motivů a vlastností do druhého člověka - žáka. Nemůžeme předpokládat, že žák dokáže pochopit totéž jako my, že má stejný zájem a rozvinutou motivaci nebo mu přisuzovat egoistické či agresivní pohnutky, které jsou v nás v potlačené podobě.

- **Individuálního subjektivního zkreslení**

Posuzovat žáka musíme objektivně bez „černých“ nebo „růžových“ brýlí. To znamená, že v nich nesmíme vidět spíše nepříznivé vlastnosti či vylepšovat jejich obraz.

- **Předsudků**

Příslušnost žáka k určité národnosti či jiné sociální skupině nesmí ovlivnit posuzování a hodnocení učitele, vycházejícího z příznivých nebo nepříznivých vlastností dané skupiny. Musíme se snažit o objektivní poznání žáka podle jeho skutečných projevů, a ne podle předpojatých názorů.

- **Haló - efektu**

Jedná se o vytvoření prvního dojmu na podkladě působení jednoho žákovského projevu. Mohli bychom se mýlit, projevy posuzovaného jedince by mohly být náhodné a pro něj atypické. Je tedy důležitá a žádoucí kritičnost nejen k názorům druhých, ale také k názorům vlastním.

- **Stereotypizace**

Můžeme žáky zařazovat do skupin například podle prospěchu, svědomitosti, nadání, temperamentu, rodinných podmínek aj., ale zároveň si musíme všimnout individuálních odchylek od schématu či typu. Žák zařazený učitelem do určité kategorie může překvapit odlišným výkonem nebo chováním.

- **Vysvětlování projevu osobnosti jedinou příčinou**

Dílejší chování žáka v určité situaci bývá v různých případech výsledkem součinnosti odlišných podmínek. Chceme-li být objektivní a spravedliví, neukvapujme se s usuzováním na jednu příčinu, která se nabízí v daném okamžiku jako první.

- **Přeceňování psychických vlastností a podceňování situačních vlivů**

Žák svůj nezdar často ospravedlňuje vnějšími podmínkami, naproti tomu učitel v roli pozorovatele snadno podléhá tendenci připisovat žákův výkon vnitřním vlastnostem (svědomitost, nedostatek schopností). Ale musíme si především uvědomit, že fakticky záleží jak na vnějších, tak i na vnitřních podmínkách žákovy činnosti.

- **Chybného předpokladu neměnnosti psychických vlastností a přehlížení možností dalšího vývoje osobnosti**

Je to názor, jenž vážně narušuje naši práci a vztah k našim žákům, který vychází z tradičních a překonaných názorů a z pesimistického postoje k člověku a k životu.

Čím lépe porozumíme sobě a svým žákům, tím účinněji budeme schopni reagovat na projevy nežádoucího chování s rozhodností, citlivostí a pružností (Čáp, Mareš, 2001; Cangelosi, 1994).

8. MOTIVACE UČITELE

Motivace je jedním z předpokladů úspěšného učení žáků. Ve vztahu k učení (popřípadě k předmětu nebo oboru) je složitá, ovlivňují ji rozmanité potřeby, city, hodnotová orientace a dílčí motivační momenty jednotlivců, a to v kombinacích, které se odlišují interindividuálně⁴³ a rovněž intraindividuálně⁴⁴. Úkolem učitelů je přimět své žáky k tomu, aby se chtěli učit. Když víme, jak žáky vhodně motivovat, můžeme tempo jejich učení podstatně zvýšit. Jestliže žáci nemají zájem o učení, může jejich učení být natolik neefektivní, že se případně nenaučí vůbec nic (Petty, 1996; Čáp, 1993).

Složitost psychologie motivace neposkytuje vytvořit jednoduchý návod, který by z dětí, které nemají zájem o učivo, udělal žáky toužící po studiu. Lumsdenová (1994, in Kalhous, Obst, 2002, s. 367) uvádí, že na vytváření motivace se nejvíce podílí nápodoba vzorů, jasné vyjadřování požadavků, pozitivní očekávání a pokyny důležitých osob pro konkrétního jedince.

Motivace žáka se mění i s věkem. Základ motivačních postojů k učení se klade v rodině, do jaké míry rodiče své děti povzbuzují, aby se snažily dosáhnout dobrých výsledků a vážily si jich. Jedná se o rodiče, kteří podporují zájmy dětí, učí je využívat informační prameny, jsou jim příkladem svým celoživotním vzděláváním a předávají dětem kladné postoje k učení. Motivace je ovlivněna i zkušenostmi žáků se školou a to především s jejich dosavadními prožitky s úspěchem a selháním (tamtéž, s. 367).

Pitřha a Helus (1994, in Kalhous, Obst, 2002, s. 367) připomínají, že na sekundární škole dochází často k motivační krizi, neboť odmítání školy a učitelů je vnímáno vrstevníky jako projev dospělosti.

Jednotliví žáci odlišně reagují na různé formy ovlivňování motivace k učení. Z výzkumů vyplývá, že žáci sociálně neúspěšní a zpravidla i se slabším prospěchem zvyšují svůj výkon hlavně po pochvale. Naproti tomu žáci sociálně úspěšní, zvyklí na pozitivní hodnocení od učitelů i od svých spolužáků, po pochvale nezvyšují svůj výkon. Drotárová (1987, in Čáp, 1993, s. 187) konstatuje, že je více uspokojuje samotná

⁴³ Znamená to odlišnosti v porovnání různých jednotlivců (Čáp, 1993).

⁴⁴ Znamená to srovnávání různých období v průběhu života téhož jednotlivce (tamtéž, 1993).

činnost než závislost na pochvale. Tito žáci potřebují spíše upozornění na chyby v činnosti. Z toho vyplývá, jak důležitý je individuální přístup k žákům v působení na jejich motivaci. Jako kladná motivační komponenta vystupuje i „naděje na úspěch“ a záporná motivační komponenta „strach z neúspěchu“. Z různých výzkumů bylo zjištěno, „že mezi špatně prospívajícími žáky převažují ti, jejichž činnost je dezorganizována strachem z neúspěchu (až 80 % žáků špatně prospívajících), kdežto mezi žáky s dobrým prospěchem naopak převažuje naděje na úspěch“ (Hrabal a kol., 1984 in Čáp, 1993, s. 187).

Stejného účinku je dosahováno i v sociální motivaci, tzn., v potřebách sociálního styku, osobních vztahů, vzájemné pomoci a porozumění. Příznivě jako kladný motivační komponent působí potřeba lásky (v rodině, ve školní třídě či skupině vrstevníků) a to má vliv i na lepší výkon jednotlivce. Negativně dítě ovlivňuje strach z neúspěchu, ale i ze ztráty lásky. Pravděpodobně sílí u dětí dlouhodobě prožívajících záporný emoční postoj druhých lidí a vyrůstajících pod vlivem výchovy s množstvím přísných trestů. U takto citově deprivovaných dětí, které mají chronicky nepříznivou náladu, se projevuje zvýšený neklid, nepozornost a nízké sebehodnocení. To vše vede k jejich opakovaným neúspěchům (Čáp, 1993).

Motivaci ovlivňuje i klima třídy či školy. Jedná se o klima náročnosti, kdy učitelé svými postoji dávají trvale najevo, že od svých žáků vyžadují dobré výkony a povzbuzují je k tomu, aby jich dosáhli - Pygmalion efekt⁴⁵. Tedy jak žáci vnímají, co od nich učitel očekává a jaké požadavky na ně klade při zadávání různých úkolů. Ty musí být realistické, ale náročné, musí sdělovat, že na pokroku každého žáka skutečně záleží. Na druhé straně je i stejně důležitý pocit bezpečí, kdy se žáci necítí ohroženi a vědí, že učitel a spolužáci je za snahu ohodnotí pozitivně, a ne výsměchem. Zkušený učitel dokáže na základě rozhovoru se žáky i jejich pozorováním poměrně spolehlivě odhadnout, zda a jak silně jsou jeho žáci ke školní práci motivováni (Kalhous, Obst, 2002).

Na motivaci v učení působí rušivě nadměrné zabývání se stejnou učební činností, bez přestávek, bez vystřídaní jinými činnostmi. Dále velké opakované neúspěchy žáka,

⁴⁵ Učitelovo očekávání žákova výkonu je efektivním faktorem, který tento výkon účinně ovlivňuje. Žáci se do značné míry učí tak, jak si jejich učitelé myslí, že se budou učit. Toto očekávání v dlouhodobějším výhledu působí i na vývoj žákových intelektových schopností a může mít závažný socializační účinek (Helus, 2004).

nedostatky v osobních vztazích a emočním klimatu i nedostatky v metodě vyučování a ve způsobu výchovy (Čáp, 1993).

8.1 Vnitřní motivace k učení

Ve snaze povzbudit u žáků motivaci jsou stěžejní konkrétní techniky, které souvisejí s vnitřní i vnější motivací žáků. Vnitřní motivace žáků se týká toho, do jaké míry se žáci zapojují do konkrétní činnosti z důvodu zájmu o probírané téma, z důvodu získání schopností a dovedností při plnění požadavků nebo proto, aby uspokojili svou zvědavost. Vnitřně motivovaní žáci se dobrovolně a aktivně účastní učebních činností, které vnímají jako hodnotné, jako něco, co jim přímo přinese užitek.

Mezi strategie podporující vnitřní motivaci žáků patří výběr témat, která jsou pro ně zajímavá, zejména pokud souvisejí s jejich vlastními zkušenostmi nebo ukazují spojení učiva s reálným světem, především s jejich kulturou. I když s žáky musíme určitá témata probrat, můžeme jim dát volbu v tom, aby si sami vybrali a zaměřili se na určité aspekty tématu. Podnítit jejich zájem můžeme i nabídnutím možnosti vybrat si úkol. Když má žák pocit, že se může spolupodílet na rozhodování o tom, co se bude učit, výrazně to zvyšuje jeho motivaci k učení i samotný výkon. Aktivní zapojení žáků také podporují rozmanité hry a jejich potěšení z práce. Nové věci umožňují získat stimulační zkušenosti (Kalhous, Obst, 2002; Kyriacou, 1996; Cangelosi, 1994).

Při snaze o vzbuzení motivace musíme respektovat i odlišnosti zájmů chlapců a děvčat, případně kulturní faktory u etnických menšin. Motivací pro mnohé žáky může být zařazení technických prostředků do vyučování, které je přitahují.

Autonomní styl učení⁴⁶ je považován za základní podmínku přípravy žáka pro sebevzdělání a jeho celoživotní učení. Proto je velmi důležité, abychom u žáků rozvíjeli schopnosti plánování, řízení a hodnocení vlastní práce i práce svých spolužáků, abychom je naučili vyhledávat pomoc při nejasnostech (Kalhous, Obst, 2002).

⁴⁶ Znamená to, že žák přechází od vnějšího řízení k autonomnímu sebeřízení a přebírání odpovědnosti za svůj výkon (Kalhous, Obst, 2002).

8.2 Prostředky vnější motivace k učení

Vnější motivací rozumíme účast na konkrétní činnosti proto, aby jedinec dosáhl určitého cíle, protože chce získat nějakou odměnu, která byla uměle spojena s provedením činnosti, nebo když se chce vyvarovat nepříznivým následkům, které byly záměrně vymezeny za jeho nespolupracující chování.

Spolupracující chování je kladně zpevněno odměnami či výhodami. Odměny či výhody, které žákům nabízíme, nesmí podkopávat jejich vnější motivaci či způsobovat odcizení žáků, kteří přes veškerou snahu tuto odměnu nedostali⁴⁷. Musíme dávat pozor, aby odměny související s prestiží, například dobré známky nebo jiné formy uznání za úspěch, neměly příliš silnou tendenci vyvolávat ve třídě soutěživost mezi žáky (Kyriacou, 1996; Cangelosi, 1994).

Existuje větší počet rozmanitých vnějších pobídek a různé možnosti, jak záměrně ovlivňovat, formovat a vychovávat k motivaci učení. Čáp (1993) je třídí do několika skupin:

- **Novost situace, předmětu a činnosti**

Žáka kteréhokoli věku přitahuje vše, co je pro něho nové, ale i to, když objevuje něco známého a pro něho pochopitelného. Motivaci podporuje žákův údiv, úžas, zážitek „*jak je něco takového možné*“, ale i problém, rozpor a odlišnost od jeho dosavadní zkušenosti.

- **Uspokojení z činnosti žáka**

Dbáme na výraznou aktivitu žáka, na jeho radost z činnosti. Učební činnosti by měly obsahovat hravé momenty se silným motivačním účinkem (námětové hry, pohádky, hádanky, vypravování aj).

- **Dobrý výsledek nebo úspěch v činnosti**

Je pro žáka dokladem toho, že překonal překážky a prokázal pozitivní vlastnosti, vynikl či získal určitou dovednost. To ho uspokojuje, zvyšuje jeho sebehodnocení, jistotu a sebevědomí. Podle některých autorů je to jeden z nejmocnějších činitelů v motivaci k učení.

⁴⁷ Například pokud nabídneme knihu za nejlepší práci, můžeme tím způsobit mnohem více bolesti těm, kteří byli neúspěšní, než radosti žákovi, který získal odměnu. Lépe je například oznámit žákům, že ten kdo bude pilně pracovat, si bude moci začít dřív hrát, kreslit nebo číst (Kyriacou, 1996).

- **Pozitivní sociální hodnocení a společná činnost**

Kladné hodnocení osobou nebo skupinou osob, na kterých žákovi záleží, zvyšuje jeho motivaci. Pokud probíhá společná činnost v příznivém emočním klimatu, může u něho vhodně zformovat potřebnou motivaci i k obtížným předmětům či úkolům. Motivace k určitému oboru se snáze formuje, když žák má možnost setkat se s představitelem tohoto oboru, který mu je sympatický, a je možné se s ním identifikovat.

- **Souvislost nového s předchozí zkušeností**

Předchozí žákovy příbuzné činnosti, zkušenosti a zájmy usnadňují realizaci nové činnosti. Při poznávání osobnosti je proto důležité, abychom se seznámili s jejími dřívějšími zájmy, úspěchy či zkušenostmi. Žák, který pocítí úspěch, zformuje si ke konkrétní činnosti motivaci.

- **Souvislost činnosti (předmětu) s budoucí životní perspektivou**

Působivá je žákova zkušenost, zážitek s emočním zabarvením, na konkrétním pracovišti, kde v budoucnu může sám působit.

Uvedené skupiny činitelů spolu navzájem souvisí a v praxi se snažíme o jejich kombinované užití. Jejich společným cílem je umožnit žákovi prožít zkušenost, která uspokojuje jeho důležité potřeby a přibližuje se k cílům v určité oblasti a činnosti (tamtéž, s. 190).

Výzkumy ukazují, že žáci ovlivňovaní pouze vnější motivací, volí pragmatickou strategii, která při minimálním úsilí vede k maximálnímu školnímu úspěchu pouze nakolik je třeba ke zvládnutí konkrétní zkoušky. Proto u nás někteří pedagogové kritizují a odmítají užívání prostředků vnější motivace (Kalhous, Obst, 2002).

Pavelková a Frencl (1997) nebo Lokšová a Lokša (1999, s. 14 - 20, in Kalhous, Obst, 2002, s. 370) jsou zastánci názoru, že stavět proti sobě vnější a vnitřní motivaci není vhodné a že i vnější motivace se může postupně změnit v žádoucí vnitřní motivaci.

V každém případě žáci, kteří aktivně spolupracují v hodinách, a činnost je baví, nezlobí.

8.3 Zvyšování sebeúcty žáků

Rostoucí povědomí o významu budování sebeúcty žáků je výsledkem vývoje několika posledních let. Částečně pramení z vlivů humanistické psychologie a to především prostřednictvím děl Maslowa a Rogerse⁴⁸. Autoři zdůrazňovali, že vzdělání musí klást důraz na komplexnost osobnosti žáka, na jeho osobní růst, možnost rozhodování a vlastní perspektivu, na jeho vnímání sebe sama a světa. Klíčovým prvkem pro aplikaci takového přístupu je dávat najevo úctu a empatii žákům, poskytnout jim značnou míru volnosti při výběru, rozhodování a organizaci řízení jejich učení a chápat roli učitele jako pomocníka, který jim toto zprostředkuje (Kyriacou, 1996).

Podpora sebeúcty žáků má zásadní význam pro vytvoření pozitivního klimatu třídy. Začneme-li vyučovat v nové třídě, vyplatí se co nejdříve používat jména žáků. Největší vliv na jejich sebeúctu ve třídě má naše jednání s nimi. Jsou-li naše komentáře týkající se jejich osoby převážně kladné a povzbuzující, napomáhá to budování jejich sebeúcty. Naproti tomu negativní, káravé, tvrdé a útočné komentáře či poznámky vyvolávají úzkost žáků. Musíme si dávat pozor i na neverbální signály, které jsou patrné z našeho vystupování a prozrazují, co k žákům cítíme, aby byly v souladu s verbálními pocity. Jedná se o řeč našeho těla, oční kontakt, postoj, výraz tváře i tón hlasu.

Velký vliv při jednání s žáky má náš postoj k jejich chybám či práci, která nedosahuje požadované normy prospěchu nebo k jejich nadprůměrným učebním potížím. Důležité je žákovi pomoci, podpořit ho, poskytnout mu konkrétní pomoc, která souvisí s úkolem, a zajistit mu zpětnou vazbu, a ne ho kritizovat či napomínat. Má-li žák těžkosti, musíme při pomoci dávat pozor, aby naše chování nepůsobilo povýšeně. Problém vznikne v okamžiku, kdy žák z našeho hlasu cítí „srážení“ či nespravedlivou kritiku (tamtéž, 88 - 89).

Osobní zájem o pokrok jednotlivých žáků můžeme vyjadřovat i tím, že *„své komentáře ke každému jednotlivci a své reakce na jejich pokrok dáme do souvislosti s jejich konkrétními potřebami a předchozí prací“* (tamtéž, s. 89).

⁴⁸ „Například Maslow, A. H., *Motivation and Personality*, Harper and Row, New York 1970; Rogers, C. R., *Freedom to Learn for the 80s.*, Merrill, Columbus, Ohio 1983“ (Kyriacou, 1996, s. 88).

9. HODNOCENÍ

Hodnocení je zdrojem nepostradatelných informací a má stěžejní vliv na klima školy a třídy. Je to činnost velmi potřebná, ale zároveň pro všechny zúčastněné náročná. Je zdrojem zkušenosti, kterou lze získat ve škole nebo v těsné souvislosti se školou. Můžeme je použít k sledování prospěchu i chování našich žáků. Náš obraz o žákovi a jeho očekávání, které prezentujeme ve třídě před ostatními žáky prostřednictvím komunikace a hodnocení, působí na postavení žáka ve třídě a jeho oblíbenost. Čím jsou žáci mladší, tím více přebírají náš způsob chování k jejich spolužákovi. Slavík (1999, s. 22) uvádí, že za školní hodnocení budeme považovat „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*“ (Slavík, 1999; Kolář, Šikulová, 2009).

Při hodnocení porovnáváme objekt či předmět hodnocení s jiným srovnatelným objektem nebo ideálním vzorem či normou. Objektem hodnocení je buď produkt žáka, nebo jeho činnost. Při hodnocení nám nejde jenom o rozpoznání nejlepšího, ale i o pořadí, na kterém stupni hodnotového žebříčku se hodnocený objekt nachází (Slavík, 1999).

Mareš (1991) uvádí, že hodnocení je komplikovaná aktivita, která obsahuje prvky „*zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost atd.*“ Je to dovednost, která rozlišuje jevy důležité (dobré a špatné) od lhostejných (tamtéž, s. 22).

Školní hodnocení v praxi většinou poskytuje pouze přibližné údaje, které musíme navzájem porovnávat a zvažovat s rozvahou. Podle Mareše (1989, s. 37) „*musí vycházet z různých navzájem se doplňujících a korigujících pohledů na tutéž skupinu proměnných.*“

Hodnocení žáků je ve většině případů nejsilnějším komunikačním pojítkem mezi školou a rodinou. Je výchozím tématem četných diskusí v rodině. Na jeho základě se rodiče rozhodují, jakým způsobem a kolik času musí věnovat svému potomkovi při přípravě do školy. Zároveň nás informuje, nakolik úspěšně probíhá výuka i jaké jsou její výsledky. Je zpětnou vazbou, která ukazuje, zda školní práce dosahuje předpokládaných cílů (tamtéž, s. 14 - 15).

Na školním hodnocení závisí žákovský pocit „*pohody*“ ve výuce i jeho motivace k učení. V případě pozitivní reflexe žák získává uspokojení, že dobře plní školní povinnosti, a to mu pomáhá formovat sebeobraz úspěšného žáka s pocitem uspokojivé sebedůvěry. V případě negativní reflexe nabývá pocit, že má omezenou schopnost plnit školní povinnosti. Tento pocit neuspokojení přispívá k formování neúspěšného sebeobrazu žáka a může mít vliv na jeho další selhávání. Často se žák snaží kompenzovat své neúspěchy v jiných oblastech své činnosti, které nemusí být příznivé pro pozitivní rozvoj jeho osobnosti (Kolář, Šikulová, 2009).

Pokud je očekávání učitele i žáka přiměřené a vychází z reality, může být významným motivačním prvkem, který působí na hodnocení žáků i na kvalitu jejich výkonu. V opačném případě, pokud je očekávání učitele i žáka velmi nízké či neadekvátně vysoké, stává se zdrojem frustrace. Hodnocení nevychází z objektivní analýzy výkonu, ale z neadekvátního očekávání. Výsledkem je zklamání, že se očekávaná kvalita nedostavila nebo entuziasmus, že původní očekávání bylo značně překročeno (tamtéž, s. 43).

Používat správně metody hodnocení, a tím povzbuzovat žádoucí chování žáků, není snadné. Nadměrná aplikace pochval či odměn podporuje žákovu samolibost, ješitnost, domýšlivost a vede i ke snižování požadavků. Nadměrné trestání způsobuje pasivitu a ustrašenost žáků, ale má i opačný účinek a provokuje jejich vzpurnost a vzdorovitost. Nevhodné používání pochval a trestů může ovlivňovat i žáky, kteří nejsou přímo objekty metody. Odměna či pochvala může vyvolávat jejich závist a trest škodolibost či licoměrnost. Používání těchto metod vyžaduje velkou opatrnost a uvážlivost. Chválit a trestat musíme s rozvahou a jenom tehdy, jsou-li pro to skutečné důvody. Vhodnější je používat slabších variant metody, silnější stupně by měly patřit spíše mezi výjimky a neměly by se stát pravidlem (Střelec, 1998).

Jiným momentem, který působí jako faktor ovlivňující hodnocení žáků učiteli, je socio-ekonomický status rodiny žáka. H. S. Becker (Reid, 1986, in Rabušicová, 1991, s. 90) konstatuje, že učitelé již předem očekávají, že intelektuální výkony žáků z nižších sociálních tříd budou patřit mezi horší než u žáků z tříd středních. Rovněž pověst žáka je velmi důležitým momentem, který se odráží nejen v jeho výsledcích, ale především v jeho vlastním vztahu k sobě a ke škole (tamtéž, 1991).

Hodnocení může odhalit problémy či nedorozumění, k nimž došlo, a které je nutno napravit. Žákovské hodnocení považujeme za jednu z klíčových složek výuky, které zjevně i skrytě doprovází naše hodnocení a patří k cílům vzdělávání. Pomáhá nám zlepšovat vlastní pedagogickou práci a umožňuje nám učit své žáky hodnotit sami sebe, své školní výkony i své spolužáky. Naučit naše žáky rozpoznávat a zacházet s hodnotami, je jedním z prvořadých úkolů školy (Slavík, 1999; Kyriacou, 1996).

9.1 Funkce školního hodnocení

V této podkapitole se budeme zabývat funkcemi, které považujeme za důležité z hlediska řízení učební činnosti žáků a z hlediska rozvoje jejich osobnosti. Pojetí⁴⁹ J. Velikaniče (1973) uvádí pět základních funkcí školního hodnocení:

- **Motivační funkci**

Je jednou z nejsilnějších funkcí v procesu vyučování, která zvyšuje nebo demotivuje prostřednictvím hodnocení žáka jeho učební činnosti. Každé naše hodnocení v nich vyvolává více nebo méně intenzivní prožitek úspěchu či neúspěchu, ale ne vždy vede tento prožitek k vyššímu učebnímu výkonu. Žák si pod vlivem hodnocení vytváří a mění svůj systém hodnot, něco přijímá jako hodnotné a významné a něco odmítá jako nežádoucí a lhostejné.

- **Kontrolní (informační, regulační) funkci**

Prostřednictvím hodnocení předáváme žákovi informaci, na jaké je kvalitativní úrovni, jak se přiblížil k cílové normě, regulujeme každou jeho další učební činnost, tempo a směr výuky a snažíme se směřovat ho ke kvalitnějším výkonům. Mareš, Křivohlavý (1995), uvádí, že tuto zpětnou vazbu musíme naučit žáky správně vnímat a náležitě zpracovat. Musíme provádět tzv. obsahovou analýzu výkonu (Amonašvili, 1987), aby žák pochopil, co již zvládl v porovnání se stanovenou normou, zda používá správné pracovní postupy či učební styl, kde se dopouští chyb, na co se má

⁴⁹ Podobné rozdělení funkcí hodnocení najdeme i u A. Tučka (1966), jiní autoři včetně s J. Štefanovičem (1988) hovoří dokonce o jedenácti funkcích: „kontrolní, aktivizační, diagnostické, selektivní, prognostické, sebehodnotící, didaktické, regulační, motivační, výchovné a informativní“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 45).

dál zaměřit a jak může zlepšit svou práci. Taková souhrnná informace má pro konkrétního žáka nejen motivační a regulační hodnotu, ale i do jisté míry zkvalitňuje vztah učitele a žáka navozením větší důvěry žáka v učitele. Hodnocení se tak stává východiskem žákovy seberegulace a v důsledku této sebereflexe je schopen postupně své jednání metodicky zkvalitňovat. Rozsáhlou analýzu výkonu žáka nelze provádět při každém jeho hodnocení, právě profesionalita učitele spočívá v tom, aby posoudil, kdy lze takovou analýzu provést, kdy bude účinná a pro žáka přijatelná.

- **Diagnostickou (prognostickou) funkci**

Na základě důkladného poznání žákových možností a dlouhodoběji prováděného hodnocení jeho výkonů můžeme s jistou pravděpodobností předpovědět jeho další studijní perspektivu. To pomůže žákovi vyvarovat se budoucích zklamání či deziluzí.

- **Výchovnou funkci**

Hodnocení by mělo vést k formování pozitivních vlastností k sobě samému i ke svému okolí. Pozitivně laděným hodnocením můžeme výrazně ovlivňovat aspirace žáka či jeho hodnotovou orientaci a působit na oblast žákova sebevědomí. Pokud budeme využívat hodnocení jako kázeňského prostředku, pak podle Mareše a Křivohlavého (1995) se žáci budou snažit „*trestajícimu hodnocení*“ (špatným známám či poznámám) vyhnout vytvářením nelegálních prostředků.

- **Selektivní funkci**

V současné době je prospěch žáka považován za jedno z kritérií, na základě kterých je přijat či nepřijat k dalšímu studiu, hodnocení plní selektivní funkci. Školní hodnocení umožňuje rozčleňovat žáky do určitých homogenních výkonnostních skupin⁵⁰. Ve výuce toho můžeme využívat k přípravě různě obsahově zaměřených a různě náročných úkolů a předávat je žákům k řešení. Zásadním problémem, jak uvádí Rabušicová, (1991), s. 91, je zařazování žáků do určitých skupin podle jejich charakteristiky,

⁵⁰ Tyto skupiny se odlišují např. nadáním, různou úrovní zvládnutí učiva, pracovním tempem, učebním stylem, svými společnými zájmy, ale i respektováním stanovených pravidel chování (Kolář, Šikulová, 2009).

které potom fungují jako neměnné. Tento jev označujeme jako „nálepkování“⁵¹ žáků. „A tak má každá třída svého šaška, outsidera, vůdce, krásku apod. Děti tyto přisouzené role více či méně ochotně hrají. Problém nastává, když se z tohoto rámce chtějí ať už z jakéhokoli důvodu vymanit. Vzhledem k tomu, že s rolí je spojeno určité očekávání, je to velmi těžké. Je známo, že takové očekávání, které do dítěte vkládáme, dítě více méně naplňuje. Ze všech hodnocení si vybírá právě taková, která jeho dojem potvrzují (např. špatné přijetí v nové školní třídě).“

Hodnocení je často vystaveno zájmu i kritice všech účastníků vyučovacího procesu (učitelů a žáků). Náročnost této aktivity spočívá v tom, že se odehrává velmi často v „časové tísní“ a učitel, který hodnotí hned po výkonu svého žáka, nemá dostatek času na promyšlení a zdůvodnění svého hodnocení. A to může vést k vytváření žádoucích, ale i nežádoucích algoritmů v jednání učitele jako hodnotitele (Kolář, Šikulová, 2009).

9.2 Přehled forem hodnocení žáků

Výběr vhodného hodnocení ve škole závisí na zcela konkrétním pedagogickém záměru učitele, který jeho výběrem sleduje konkrétní cíl. Dalšími kritérii jsou povaha předmětu, učební látka, věk a individuální schopnosti či předpoklady žáka a v nemalé míře i působení vybrané formy na konkrétního jedince (Kolář, Šikulová, 2009).

Podle záměru a podle toho, kdy hodnocení provádíme, rozlišujeme:

- **Průběžné (formativní, zpětnovazebné) hodnocení**

Slouží k průběžnému sledování kvality žáka, ukazuje mu, kde se může zlepšit, směřuje k průběžným korekcím jeho výkonů a slouží učitelům v rozhodování o dalších postupech ve vyučování. Ke zjišťování vědomostí slouží různá cvičení, desetiminutovky, orientační cvičení, průběžné testy aj.

⁵¹ Helus (1982) uvádí další příklady „škatulkování“ či „nálepkování“ žáků. Například těmito výroky: „Je to typický dvojkař. Je vynikající sportovec. Je to šikovný žák. Z něj nikdy dobrý matematik nebude“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 54).

- **Závěrečné (finální, sumativní) hodnocení**

Slouží k posouzení výkonu žáka po ukončení probíraného tematického celku či určitého časového úseku, týká se závěrečných čtvrtletních a pololetních zkoušek, shrnuje hodnotící poznatky pro vnější potřebu. Cílem je diagnostikovat žáka nebo ho informovat o jeho úspěšnosti po nějakém delším úseku vykonané práce. Jeho podstatou je rozhodnutí typu ano - ne, vyhovuje - nevyhovuje, může postoupit dál - nemůže postoupit dál.

- **Normativní hodnocení**

Slouží k porovnávání výkonů žáků mezi sebou navzájem. Měřítkem je sociální norma stanovená vzhledem k určité skupině.

- **Kriteriální hodnocení**

Porovnává výkon žáka s věcnými požadavky učiva. Měřítkem je splnění úkolu bez ohledu na to, zda byl splněn lépe či hůře. Při hodnocení stačí, když použijeme dva stupně - vyhověl či nevyhověl (Prunner et al., 2003; Slavík, 1999).

Ale ne vždy se jedná o záměrný a řízený proces hodnocení. Žáci nemusí vůbec vědět, že jsou cíleně pozorováni a hodnoceni. Potom hovoříme o **přirozeném procesu hodnocení**, kdy například zjišťujeme, nakolik jsou žáci motivováni, jaký mají vztah k probírané problematice, co je zajímavé a baví i jaké mají osobní zkušenosti s danou probíranou látkou (Szachtová, et al., 2001).

Kolář a Šikulová (2009) uvádí nejrůznější formy hodnocení, které můžeme ve škole používat:

- **Mimoverbální hodnocení**

- *Úsměv* učitele, přikývnutí nebo zavrtění hlavou, zamračení se, přísný pohled.
- *Gesto* učitele vyjadřující potěšení či zamítnutí.
- *Dotyk* učitele, poklepání na rameno, podání ruky, pohlazení.

- **Verbální hodnocení**

- *Jednoduché slovní hodnocení* (dobře, výborně, ano, prima, špatně, chyba, ne ...).
- *Kratší slovní vyjádření emocionálně zaměřené* (dnes jsi mi udělal radost; věděl jsem, že to zvládneš; zase jsi mě nepotěšil ...).

- **Hodnocení výkonnosti a chování žáků označováním**
 - *Lokace* (posazení si žáka s nevhodným chováním blíže k učiteli, ale i žáka, kterému musíme často pomáhat).
 - *Signy* (označení úspěšných žáků, např. na nástěnce ve třídě, tabule cti).
- **Hodnocení výkonů oceňováním**
 - *Výstavkou* prací žáků.
 - *Svěřením náročného úkolu.*
 - *Svěřením méně náročného úkolu.*
 - *Výběrem úkolu žákem s hierarchií obtížnosti.*
 - *Vedením týmu* při řešení zadaného úkolu.
- **Kvantitativní hodnocení**
 - *Pomocí známky dle klasifikačního stupně* (dle Szachtové, et al., 2001, známka musí být dostatečně přesná, aby bylo možné podle ní předvídat výkon žáka v budoucnosti).
 - *Výčtem správně splněných úkolů.*
 - *Výčtem chyb.*
 - *Bodovým systémem hodnocení.*
 - *Procentuálním vyjádřením správnosti.*
- **Grafická a písemná hodnocení**
 - *Pomocí diagramů a posuzovacích škál.*
- **Slovní hodnocení**
 - *Analýzou výkonu.*
 - *Zhodnocením realizovaného projektu.*
 - *Vystoupením jiného žáka za účelem opravy či zpřesnění.*
 - *Odměnou, vyznamenáním, tabulí cti.*
 - *Zastupováním školy na vyšších soutěžích.*
 - *Pověřením vysvětlit svým spolužákům problém, situaci.*
 - *Pověřením zastoupením učitele v určité situaci.*
 - *Vyhlášením vítězů.*

Každý z vymezených typů hodnocení má ve škole svůj jedinečný smysl a vyžaduje zvláštní způsob práce a osobitou pozornost. Není žádoucí stavět jednotlivé formy

hodnocení proti sobě, ale musíme využívat pozitivních stránek každé z nich ve prospěch optimálního rozvoje každého žáka (Slavík, 1999).

9.3 Čtyři základní postoje učitele k žákům

Ke každému žákovi učitel zaujímá jiný postoj. Podle J. Mareše a J. Křivohlavého (1995, s. 132) je postoj učitele ke konkrétním žákům „výrazem hodnotícího vztahu a odráží nejen rozumové poznání, ale do značné míry i citové hodnocení žáka.“ Postoj učitele k žákovi se promítá do jeho komunikace, jednání a chování. Podle výše zmiňovaných autorů (tamtéž, 1995, s. 134 - 135) zaujímají učitelé ke svým žákům nejčastěji tyto čtyři základní postoje:

- **Výrazně kladný postoj**

Takový postoj zaujímá učitel k žákům, kteří jsou iniciativní, spolupracují s ním, jsou spolehliví, ukáznění, odpovídají rychle a správně na otázky, jsou vždy kvalitně připravení a podávají stabilně vyrovnané výkony. My zase vyjadřujeme spokojenost s prací žáků a vidíme v nich potvrzení svých pedagogických schopností.

- **Mírně kladný postoj**

Takový postoj učitel zaujímá k žákům, kteří jsou schopní i nadaní, ale rovněž k žákům výkonově nevyrovnaným, méně aktivním, nepracujícím systematicky, spíše průměrným, ale snaživým s mírnými kázeňskými přestupky. K těmto žákům musíme přistupovat individuálně a akceptovat jejich možnosti, i když se někdy s nimi můžeme dostat do konfliktů. Musíme být přesvědčeni o návratnosti našich pedagogických investic.

- **Neutrální postoj**

Takový postoj učitel zaujímá k žákům, kteří se výrazně neprosazují, nejsou aktivní, nehlásí se, ale ani nevyrušují či nezlobí. Moc si je nepamatujeme a i představy o nich můžeme mít zkreslené.

- **Záporný postoj**

Takový postoj učitel zaujímá k žákům, s kterými často přichází do konfliktů či rozporů, výsledky jejich práce neodpovídají učitelovu očekávání. Prospěchově často patří mezi podprůměrné či neprospívající žáky.

Ve většině případů svůj postoj dáváme najevo při zadávání úlohy úměrně k žakovým možnostem a v průběhu zkoušení, kdy poskytujeme nebo neposkytujeme pomocné otázky, souhlasně či nesouhlasně reagujeme na určitý projev žáka. Někdy ovšem musíme úlohu zadat nezávisle na možnostech žáka z důvodu „*potřeby*“ získat známku z učiva, které se právě ve vyučování probírá a vychází z příslušné části osnov. Vždy při formulování či zadávání úlohy musíme mít k dispozici kritéria pro ocenění odpovědi nebo konkrétního řešení, abychom hodnotící akt vždy mohli dovést k závěru (Kolář, Šikulová, 2009).

9.4 Význam a účinky pozitivního a negativního hodnocení

Zásada priority pozitivního hodnocení by se měla stát jedním ze základních pravidel moderního vyučování. Pozitivní hodnocení posiluje kladné vztahy člověka ke svému okolí i k sobě samému. Jeho prostřednictvím chválíme žáka za jeho chování, činnost nebo provedené řešení. Naše ocenění je spojeno s jeho pocitem uspokojení a prožitkem úspěchu. Jedná se tedy o každé hodnocení, které žák prožívá, pociťuje či chápe jako úspěch. Pokud je úspěšný, bývá také jistější, protože si ověřil, že je schopný nároky okolního světa zvládnout.

Patří sem i taková hodnocení, která jsou záměrně nadhodnocena a mají povzbuzovat žáka k lepším výkonům. Pozitivním oceněním nemusí být v klasifikační řadě jenom jednička, ale může to být jakákoliv známka, která je lepší než ta předchozí. W. Correll (1967 in J. Skalková, 1999, s. 161, in Kolář, Šikulová, s. 110) zastává názor, že v duchu teorie podmiňování pomocí posilování má být zpozorována a pozitivním oceněním posílena každá i sebemenší snaha o lepší výkon (Kolář, Šikulová, 2009; Vágnerová, 2005).

Červenka (1992) uvádí, že v našich školách se již delší dobu prosazuje princip převahy pozitivního hodnocení. To znamená, že každé hodnocení, začínáme zvýrazněním toho, co žák dobře zvládl a pochopil, co je v jeho výkonu pozitivní. Následně potom analyzujeme a hodnotíme, kde chybí, co mu ještě činí problémy a co nezvládl. Musíme vyjádřit důvěru ve schopnosti dítěte a ukázat mu, že při řešení

dalšího úkolu již očekáváme dobrý výsledek⁵². Pozitivní hodnocení je silným motivačním faktorem, který zvyšuje zájem žáků o vykonávané činnosti a současně posiluje pocit sebedůvěry ve své vlastní síly.

F. P. Schimunek (1994, s. 34) radí učitelům: „*Umožněte vašim dětem, aby byly úspěšné (abyste je mohli pozitivně hodnotit).*“

Zásada převahy pozitivního hodnocení však neznamená, že se musíme vyhýbat negativnímu hodnocení. Žáci ne vždy projevují plný zájem o práci ve škole, všechny předměty jim nejdou stejně dobře a dokonce o některé nemají zájem. Tyto projevy opravdu nelze chválit. Lze však naznačit užitečnost dílčího úkolu pro úspěšné zvládnutí celého problému.

Negativní hodnocení zdůrazňuje žákovy chyby, označuje jeho výkon jako nesprávný či nedokonalý, oceňuje ho známkou z horní poloviny klasifikační stupnice (4 - 5), nejnižšími body bodového systému i negativními emocionálními projevy učitele. Vytrácí se jeho motivační a regulační funkce. Takové hodnocení vyvolává u žáků strach, stres i obavy z následků v rodině. Rodiče často reagují podrážděně a většinou se obrací proti škole i proti učitelům. Strach z negativního hodnocení bývá příčinou školních podvodů a někdy může vést až k osobním tragédiím žáků. Dalšími vedlejšími projevy žáků na příliš časté negativní hodnocení může být vzdor či odpor k učitelům, pocit méněcennosti, ztráta sebedůvěry a rezignace na školní práci. Zvyšuje se riziko, že žák své úsilí o úspěch vzdá a přijme pasivní obrannou strategii. Dost často vede žáka k vyhledávání neškolních situací, ve kterých kompenzuje svoji permanentní neúspěšnost uznáním úspěchů v jiných činnostech (Vágnerová, 2005; Kolář, Šikulová, 2009).

Ale v jistých situacích negativní hodnocení svým významem pro výkon a motivaci k učení může mít charakter povzbuzení, neboť upozorňuje žáka, že něco není v pořádku. Například vede ke změně učební činnosti žáka, jeho metody práce či ke zvýšení studijního úsilí. Obecně lze tvrdit, že ani bez negativního hodnocení se vyučování neobejde.

⁵² „*To by v tom musel být čert, abys nezvládl i to, co se ti zatím nepodařilo. To, co jsi zde předložil, jsi zvládl tak dobře*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 111).

Účinek pozitivního a negativního hodnocení ve vyučování není ovšem jednoznačný. Zkušenosti z různých výzkumů⁵³ ukázaly, že oba druhy hodnocení jsou příznivější než hodnocení žádné. Absence hodnocení ve vyučovacím procesu vede ke snížení výkonové motivace žáků. Záleží na nás, abychom použili takové hodnocení, které by na konkrétního žáka působilo povzbudivě, motivačně, stimulovalo jej ke zvýšení výkonu a ovlivňovalo volbu strategie jeho budoucího chování (Kolář, Šikulová, 2009).

⁵³ Například výzkumy V. Cedrychové a E. Hurlockové aj. (Kolář, Šikulová, 2009).

PRAKTICKÁ ČÁST

10. CÍL PRŮZKUMU A JEHO VYMEZENÍ

Jak již jsme uvedli v teoretické části naší práce, klima třídy má velký vliv na sociální chování žáků i na jejich motivaci k výkonu. Z tohoto důvodu nejdříve v praktické části zmapujeme vybrané kolektivy tříd a vyhodnotíme, jak klima školní třídy vidí a interpretují sami aktéři, žáci mladšího školního věku tj. 3., 4., a 5. tříd. Zjistíme, jak žáci toto klima vnímají a prožívají, případně poukážeme na rozdíly z pohledu chlapců a dívek.

Dále nastíníme, jak žáci mladšího školního věku vnímají potrestání od svých rodičů, za co jsou svými rodiči nejčastěji trestáni, jaký trest a jakou odměnu nejvíce používají jejich rodiče a co je pro ně největší odměnou. Uvědomujeme si, že rozpor autorit způsobuje pokles kázně a má negativní vliv na děti, které nechápou, co je správné.

Poukážeme na to, jak v jednotlivých třídách učitel pracuje s pochvalou, za jaký přestupek jsou žáci ve škole nejčastěji trestáni, jaký trest nejvíce používá jejich třídní učitel. Zda chápou význam pravidel ve třídě i jestli se mohou spolu s učitelem a ostatními spolužáky podílet na hodnocení svého výkonu. Víme, že hodnocení má stěžejní vliv na klima třídy a může odhalit problémy či nedorozumění, k nimž došlo, a které je potřeba napravit.

Navrhli jsme tyto hypotézy:

- H1** Většina žáků rozumí, k čemu slouží trest a vnímá potrestání od rodičů jako spravedlivé.
- H2** Žák, který je doma často trestán, je také často trestán i ve škole.
- H3** Žák, jehož rodiče jsou nedůslední ve výchově, má často problém i s dodržováním pravidel ve třídě.
- H4** Většina žáků souhlasí s tím, že učitel ukládá přiměřené tresty za konkrétní provinění a je důsledný v jejich dodržování.
- H5** Kolektivy žáků, které často řeší problémy (konflikty) s pomocí učitele, mají procentuálně i vysokou hodnotu v kvalitě „*třenice ve třídě*“.
- H6** Žáci, kteří se při vyučování často nudí, mají procentuálně vysokou hodnotu i v kvalitě „*obtížnost v učení*“.
- H7** Většina žáků by výkon spolužáka klasifikačně ohodnotila stejně jako učitel.

10.1 Použité metody, techniky a postupy

Pro účely naší práce jsme v našem průzkumu použili tři dotazníkové metody, které jsou určeny žákům 3., 4. a 5. tříd. Dotazník sociální klima třídy (A) je standardizovaný - My Class Inventory (MCI). Jedná se o zkrácenou verzi autorů B. J. Frasera a D. L. Fischera, který převedl do české verze J. Lašek. Uvádějí ho Kalhous a Obst (2002, s. 236).

Dotazník zkoumá sociální klima třídy z těchto hledisek:

- *Spokojenost ve třídě* (položky: 1, 6, 11, 16, 21).
- *Třenice ve třídě* (položky: 2, 7, 12, 17, 22).
- *Soutěživost ve třídě* (položky: 3, 8, 13, 18, 23).
- *Obtížnost učení* (položky: 4, 9, 14, 19, 24).
- *Soudržnost třídy* (položky: 5, 10, 15, 20, 25).

Úkolem žáků je sdělit, jak každý z nich vidí svoji třídu a jak prožívá její klima. Protože chceme získat vlastní názor žáků, musíme vyloučit vzájemné opisování nebo jejich domluvy při výběru vhodné odpovědi. Musíme žáky upozornit na správné čtení jednotlivých položek v dotazníku a následné zakroužkování možností ANO, nebo NE, podle toho, zda s myšlenkou souhlasí, či nesouhlasí. Při posuzování položek žáci postupují od shora, žádné položky nepřeskakují.

Dotazník obsahuje 25 položek, za odpověď ANO žák získává 3 body, za odpověď Ne obdrží 1 bod. Pouze u položek 6, 9, 10, 16, 24 je hodnocení obrácené, tzn. za odpověď ANO je 1 bod a za odpověď NE jsou 3 body. Pokud žák zakroužkuje či přeškrtně obě možnosti (ANO i NE), tedy položku nesprávně vyplní, nebo se k položce vůbec nevyjádří, tedy ji vynechá, obdrží 2 body.

Povinnost každého žáka je vyplnit záhlaví dotazníku, tzn. zakroužkovat pohlaví a uvést třídu. Hodnota každé z pěti uvedených kvalit se pohybuje od 5 bodů (minimum) do 15 bodů (maximum).

Pokud žák nesplete vyplňování a vyjádří se ke všem položkám, vychází u každé kvality zpravidla liché číslo. Z údajů za celou třídu zpracujeme aritmetický průměr pro každou kvalitu. Hodnoty sečteme a součet vydělíme počtem žáků, kteří vyplňovali dotazník. Tak získáme průměrnou hodnotu za celou třídu.

Pozitivně posuzujeme vysoké hodnoty u kvalit spokojenosti a soudržnosti ve třídě. Čím dostaneme vyšší hodnoty, tím lépe. Nejvyšší možný počet bodů, který třída může získat, je 15. Pozitivní klima třídy se vyznačuje velkou spokojeností a soudržností a nízkými hodnotami u třenic, soutěživosti a obtížnosti v učení. Nejnižší počet bodů, který třída může získat, je 5.

Za nepříznivé považujeme vysoké hodnoty u kvalit třenic, soutěživosti a obtížnosti učení. Čím získáme vyšší hodnoty, tím hůře. To platí jak u jednotlivých žáků, tak u celé třídy.

Dotazník rodina (B) je nestandardizovaný. Otázky se zaměřují na to, jak žáci mladšího školního věku vnímají potrestání od svých rodičů, za co jsou nejčastěji trestáni a které výchovné prostředky nejčastěji užívají jejich rodiče. Dotazník obsahuje 26 položek, žáci vybírají z nabídnutých možností a u otázek 1, 2, 8, 9, 24, 26 mohou napsat i vlastní odpověď.

Dotazník škola (C) je nestandardizovaný. Otázky se zaměřují na to, jak žáci mladšího školního věku vnímají potrestání od svého třídního učitele, za co jsou nejčastěji odměňováni a trestáni, zda rozumí stanoveným pravidlům ve třídě, jestli se mohou podílet na hodnocení svého výkonu nebo výkonu spolužáka, zda se při vyučování nudí či nenudí, co je pro ně největším trestem a odměnou. Dotazník obsahuje 22 položek, žáci vybírají z nabídnutých možností a u otázek 3, 7, 8, 20, 21 a 22 mohou také napsat vlastní odpověď.

10.2 Harmonogram postupu

V přípravné fázi jsme definovali hlavní cíle vyplývající ze zadaného tématu této práce. Sledovali jsme, jak žáci 3., 4. a 5. ročníků základní školy vnímají a prožívají klima své třídy a zda existují případné rozdíly ve vnímání a prožívání třídního klimatu vzhledem k pohlaví dětí.

V realizační fázi jsme žákům třetích, čtvrtých a pátých tříd předložili námi zvolené dotazníky A, B, a C (popsané výše). Před vlastním vyplňováním pro navázání lepšího kontaktu jsme je vhodně motivovali a vysvětlili jim způsob zacházení s testovým materiálem. Objasnili jsme jim, proč dotazník vyplňují (podle formulace vyplněné v záhlaví dotazníku).

Jednotlivé položky jsme předčítali několikrát nahlas a vždy je dětem ještě vysvětlili, abychom předešli čtení bez porozumění textu. Děti si mohly vybrat ze dvou odpovědí: ANO - NE, u některých otázek mohly doplnit vlastní odpověď.

Dotazníky jsme zadávali postupně během dvou týdnů a každému žákovi jsme předkládali dotazník se stejným číslem (např. A7, B7, C7), abychom je následně mohli vyhodnotit i z hlediska konkrétního jedince (číslo). Na zodpovězení jednotlivých položek měli žáci dostatek času, celkový čas vyplnění jednoho dotazníku byl cca 20 minut. Při odevzdávání dotazníku jsme překontrolovali, zda je vyplněn úplně a jestli dítě u některé odpovědi nenapsalo dvě možnosti. Pokud se tak stalo, vyzvali jsme žáka, aby si odpověď ještě jednou promyslel a přebytečnou přeškrtl. Pokud se nemohl rozhodnout u dotazníku A, obodovali jsme jeho odpověď 2 body (viz podkapitola 10.1).

Vyplněné dotazníky jsme vyhodnocovali a získané body (u dotazníku A) jsme pro lepší přehlednost prezentovali pomocí grafů, kde jsme zaznamenali získané body za jednotlivé položky. Odpovědi (u dotazníků A, B, C) jsme pro lepší přehlednost přepočítali na procenta. Záznamové archy Dotazníku sociální klima třídy, Dotazníku rodina a Dotazníku škola jsou uvedeny v přílohách A, B, C.

10.3 Charakteristika souboru, sběr dat

Průzkum byl realizován na základní škole středočeského kraje, v příbramském regionu. Sběr dat proběhl v polovině měsíce listopadu v prvním pololetí školního roku 2012/2013, v době, kdy se třídní kolektivy již trochu poznaly, po domluvě a se souhlasem ředitele školy. Jako metoda výběru vzorku byl použit příležitostný výběr. Do průzkumného souboru byli zařazeni žáci třetích, čtvrtých a pátých ročníků. Celkem se průzkumu zúčastnilo **150 žáků**, z toho **72 chlapců** a **78 dívek**.

Na jednotlivé zastoupení tříd poukazuje tabulka č. 1.

Tabulka č. 1: Početní zastoupení respondentů

| Ročník | Chlapci | Dívky | Celkem |
|--------|---------|-------|--------|
| 3. A | 9 | 12 | 21 |
| 4. A | 13 | 10 | 23 |
| 4. B | 12 | 10 | 22 |
| 4. C | 14 | 11 | 25 |
| 5. A | 7 | 13 | 20 |
| 5. B | 7 | 13 | 20 |
| 5. C | 10 | 9 | 19 |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Žáci, kteří byli vybráni do našeho průzkumu, žijí buď v úplné rodině (tzn., že se na výchově podílejí oba rodiče současně), v neúplné rodině (pak děti vypovídaly o rodiči, s kterým žijí a který působí na jejich výchovu, v případě střídavé péče vypovídaly o obou rodičích) nebo v doplněné rodině, tzn., že otec nebo matka mají nového partnera (děti proto vypovídaly o partnerovi matky nebo partnerce otce, kteří rovněž v doplněné rodině ovlivňují jejich výchovu).

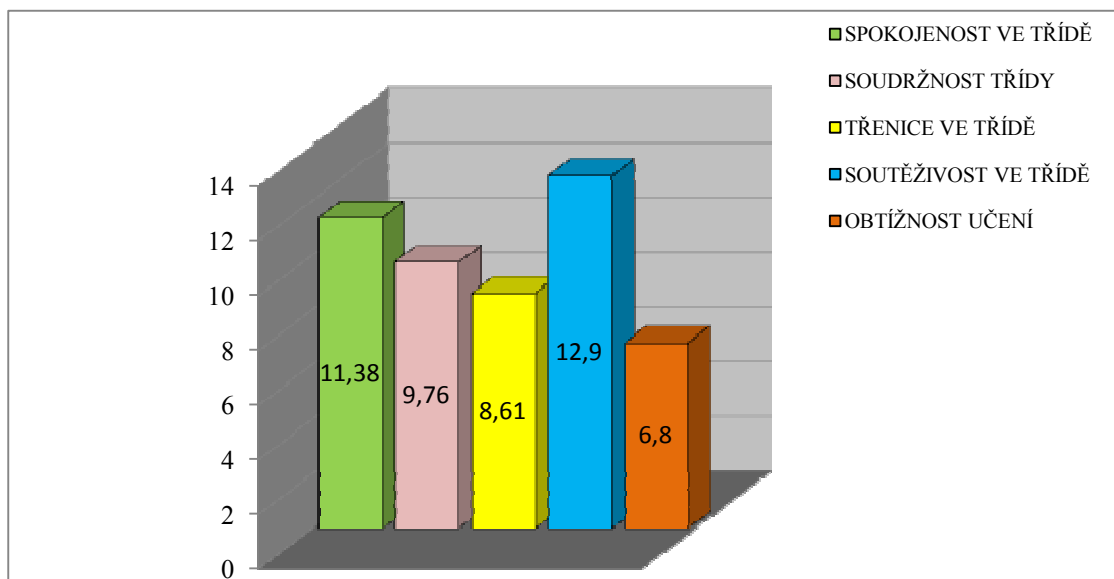
10. 4 Analýza dat a interpretace výsledků zkoumání klimatu tříd

TŘÍDA 3. A

Výzkumu se zúčastnilo 21 dětí, z toho 9 chlapců a 12 dívek. Třída vykazuje v daných proměnných následující hodnoty:

- **Spokojenost ve třídě: 11,38 bodů** (chlapci 11 bodů a dívky 11,66 bodů).
- **Třenice ve třídě: 8,61 bodů** (chlapci 9,22 bodů a dívky 8,16 bodů).
- **Soutěživost ve třídě: 12,9 bodů** (chlapci 12,11 bodů a dívky 13,5 bodů).
- **Obtížnost učení: 6,8 bodů** (chlapci 7,44 bodů a dívky 6,33 bodů).
- **Soudržnost třídy: 9,76 bodů** (chlapci 9,66 bodů a dívky 9,83 bodů).

Graf č. 1: Klima třídy 3. A v bodovém systému



Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Tato třída vykazuje vyšší koeficient „*spokojenosti ve třídě*“ (11,38 bodů), který je vyrovnaný i vzhledem k pohlaví (chlapci získali 11 bodů a dívky 11,66 bodů). Spokojeno je **75,86%** žáků.

Koeficient „*soudržnosti třídy*“ rovněž vykazuje nadprůměrnou hodnotu (9,76 bodů) a je rovněž vyrovnaný i vzhledem k pohlaví (chlapci získali 9,66 bodů a dívky 9,83 bodů). Z takového výsledku lze usuzovat, že **65,06 %** dětí se cítí ve třídě dobře a mají v této třídě hodně kamarádů.

Koeficient „*soutěživosti*“ mezi žáky ovšem vykazuje velmi vysokou hodnotu (12,9 bodů), u dívek je vyšší než u chlapců (dívky získali 13,5 bodů a chlapci 12,11 bodů). To znamená, že **85,99%** dětí vnímá ve třídě rivalitu a je jim nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako ostatní.

Koeficient „*třenice ve třídě*“ vykazuje lehce nadprůměrnou hodnotu (8,61 bodů, tj. **57,39%** žáků), o hodně více sporů mají chlapci (chlapci dosáhli 9,22 bodů a děvčata 8,16 bodů). Ale výsledek spokojenosti a soudržnosti třídy dokazuje, že se žáci ve třídě cítí velmi dobře i bezpečně, a tím dokáží zvládat spory, ke kterým může ojediněle docházet.

Nejnižší hodnotu vykazuje koeficient „*obtížnost učení*“ (6,80 bodů). Děvčata považují učení za lehčí než chlapci (děvčata získala 6,33 bodů a chlapci 7,44 bodů).

V této třídě **45,33%** žáků nepovažuje učení za příliš náročné, umí pracovat samostatně a většina z nich dokáže pracovat bez cizí pomoci.

Tabulka č. 2: Třídní učitel 3. A

| žáci 3. A | počet % |
|--------------------------------------|---------|
| učitel často chválí žáka | 14,28% |
| učitel občas chválí žáka | 85,71% |
| učitel nikdy nechválí žáka | 0% |
| učitel poradí s problémem | 100% |
| učitel se omluví, když udělá chybu | 100% |
| učitel se neomluví, když udělá chybu | 0% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Z dotazníku škola (C) vyplývá, že všichni žáci v této třídě jsou chváleni a dobře motivováni k práci. Třídní učitel žákům pomáhá, vždy jim poradí s problémem a dokáže se i vždy omluvit, pokud udělá chybu.

Žáci uvedli, že je učitel nejčastěji trestá:

- 42,85% žáků uvedlo za vyrušování v hodině.
- 28,57 % žáků v této třídě nikdy nebylo učitelem potrestáno.
- 14,28% žáků uvedlo za časté hádky s ostatními spolužáky.
- 9,52% žáků uvedlo za neuposlechnutí pokynů učitele.
- 4,76 % žáků uvedlo za špatné chování.

Žáci uvedli, že učitel v této třídě nejčastěji používá jako výchovný prostředek:

- 71,42% žáků uvedlo úkol navíc.
- 14,28% žáků uvedlo, že učitel napíše dopis rodičům.
- 9,52% žáků uvedlo, že učitel používá napomenutí a pokárání.

- 4,76% žáků uvedlo, že učitel napíše poznámku do žakovské knížky.

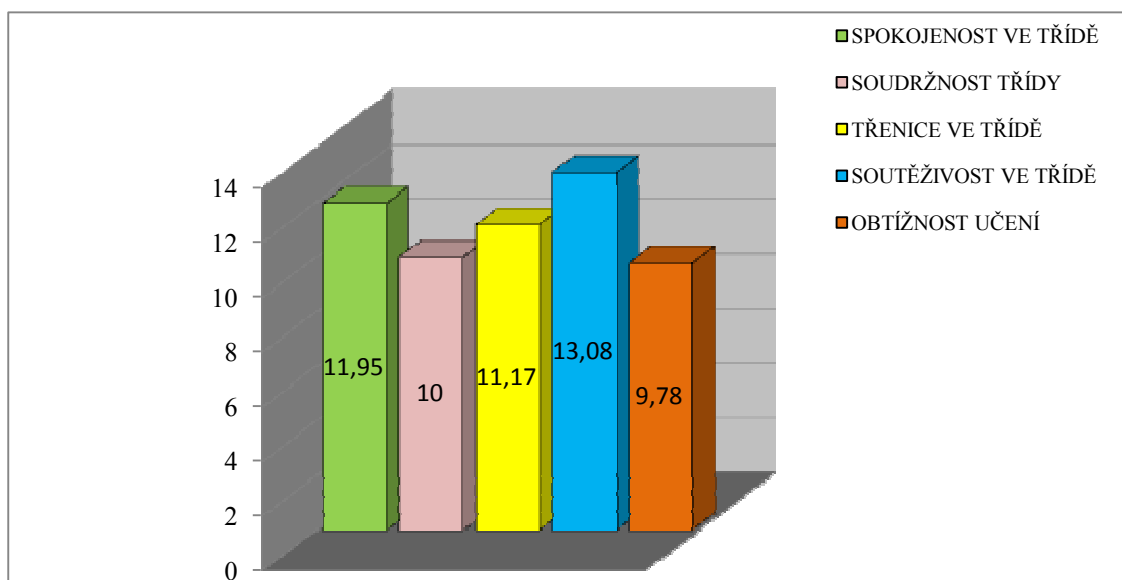
Celkové klima v této třídě můžeme považovat celkem za příznivé. Jenom je potřeba snížit nezdravou soutěživost mezi žáky, aby každý žák zažíval úspěch v učení, i když nepatří mezi nejlepší ve třídě. Je také nutné zamezit třenicím ve třídě, hlavně mezi chlapci.

TŘÍDA 4. A

Výzkumu se zúčastnilo 23 dětí, z toho 13 chlapců a 10 dívek. Třída vykazuje v daných proměnných následující hodnoty:

- **Spokojenost ve třídě: 11,95 bodů** (chlapci 10,3 bodů a dívky 14,1 bodů).
- **Třenice ve třídě: 11,17 bodů** (chlapci 12,53 bodů a dívky 9,4 bodů).
- **Soutěživost ve třídě: 13,08 bodů** (chlapci 13,46 bodů a dívky 12,6 bodů).
- **Obtížnost učení: 9,78 bodů** (chlapci 10,07 bodů a dívky 9,4 bodů).
- **Soudržnost třídy: 10 bodů** (chlapci 9 bodů a dívky 11,30 bodů).

Graf č. 2: Klima třídy 4. A v bodovém systému



Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Tato třída vykazuje vyšší koeficient „*spokojenosti ve třídě*“ (11,95 bodů), který ovšem není tak vyrovnaný vzhledem k pohlaví dětí (chlapci získali 10,3 bodů a dívky 14,1 bodů). Spokojeno je **79,66%** žáků, z toho dívky jsou ve třídě spokojenější než chlapci.

Možným důvodem bude vysoký koeficient „*třenice ve třídě*“ (11,17 bodů), kde chlapci získali více bodů (12,53) než dívky (9,4). Z toho vyplývá, že více potyček ve třídě vzniká právě mezi chlapci. „Třenice ve třídě“ vnímá **74,46 %** žáků.

Koeficient „*soutěživosti*“ mezi žáky ovšem vykazuje velmi vysokou hodnotu (13,08 bodů) a je překvapivé zjištění, že u chlapců je vyšší než u dívek (chlapci získali 13,46 bodů a dívky 12,6 bodů). To znamená, že **87,19%** dětí vnímá ve třídě rivalitu, navzájem mezi sebou soutěží a konkurují si.

Koeficient „*obtížnost učení*“ (9,78 bodů) je v této třídě nadprůměrný. **65,19 %** žáků považuje učení za obtížnější a uvádí, že často při práci potřebují pomoc jiné osoby, tedy učitele. Přitom chlapci (10,07 bodů) se učí obtížněji než děvčata (9,4 bodů).

„*Soudržnost*“ třídy vykazuje nadprůměrné hodnoty (10 bodů), z toho dívky jsou soudržnější a mají více kamarádů (11,3 bodů) než chlapci (9 bodů). **66,66%** dětí má v této třídě kamarády, kterým může věřit a kteří spolu dobře vycházejí a snášejí se.

Tabulka č. 3: Třídní učitel 4. A

| žáci 4. A | počet % |
|--------------------------------------|---------|
| učitel často chválí žáka | 21,73% |
| učitel občas chválí žáka | 69,56% |
| učitel nikdy nechválí žáka | 8,69% |
| učitel poradí s problémem | 95,65% |
| učitel se omluví, když udělá chybu | 95,65% |
| učitel se neomluví, když udělá chybu | 4,35% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Z dotazníku škola (C) vyplývá, že žáci v této třídě jsou skoro všichni chváleni a dobře motivováni k práci. Pouze dva žáci uvedli, že nebyli nikdy učitelem pochváleni (chlapec + děvče). Žáci uvedli, že třídní učitel jim pomáhá, skoro vždy jim poradí s problémem a dokáže se i omluvit, pokud udělá chybu.

Žáci uvedli, že je učitel nejčastěji trestá:

- 43,47% žáků uvedlo za vyrušování v hodině.
- 30,43% žáků v této třídě nikdy nebylo učitelem potrestáno.
- 21,73% žáků uvedlo za zapomínání pomůcek a domácích úkolů.
- 4,34% žáků uvedlo za ničení školního majetku.

Žáci uvedli, že učitel v této třídě nejčastěji používá jako výchovný prostředek:

- 30,43% žáků uvedlo úkol navíc.
- 26,08% žáků uvedlo, že učitel používá napomenutí a pokárání.
- 21,73% žáků uvedlo, že učitel napíše poznámku do žákovské knížky.
- 8,6% žáků si myslí, že je učitel trestá špatnou známkou.
- 8,6% žáků dostává od učitele navíc práci po vyučování.
- 4,34% žáků uvedlo předvolání do ředitelny školy.

Celkové klima v této třídě můžeme považovat za celkem příznivé. Je potřeba snížit nezdravou soutěživost mezi žáky i třeňice ve třídě. Obtížnost v učení žáci pocítují nejspíš z toho důvodu, že ve čtvrtém ročníku je učivo daleko náročnější než v ročníku třetím a žáci se musí naučit systematicky připravovat z hodiny na hodinu a musí si osvojit způsoby, jakým stylem se mají doma učit.

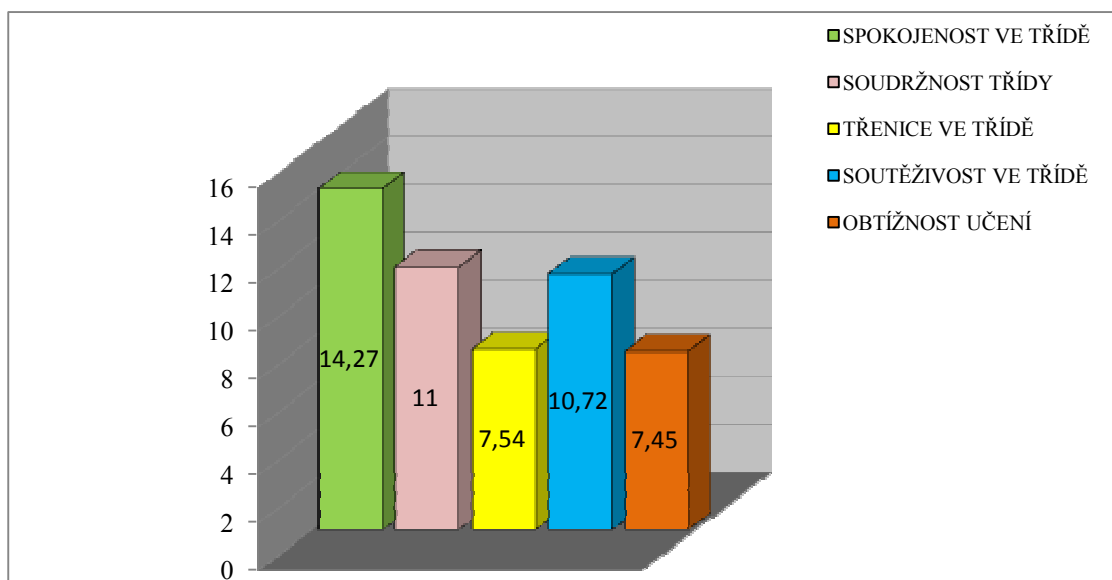
TŘÍDA 4. B

Výzkumu se zúčastnilo 22 dětí, z toho 12 chlapců a 10 dívek. Třída vykazuje v daných proměnných následující hodnoty:

- ***Spokojenost ve třídě: 14,27 bodů*** (chlapci 14 bodů a dívky 14,6 bodů).
- ***Třeňice ve třídě: 7,54 bodů*** (chlapci 7,5 bodů a dívky 7,6 bodů).
- ***Soutěživost ve třídě: 10,72 bodů*** (chlapci 11 bodů a dívky 10,4 bodů).

- **Obtížnost učení: 7,45 bodů** (chlapci 8,5 bodů a dívky 6,2 bodů).
- **Soudržnost třídy: 11 bodů** (chlapci 10,5 bodů a dívky 11,6 bodů).

Graf č. 3: Klima třídy 4. B v bodovém systému



Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Tato třída vykazuje velmi vysoký koeficient „*spokojenosti ve třídě*“ (14,27 bodů), který je vyrovnaný i vzhledem k pohlaví (chlapci získali 14 bodů a dívky 14,6 bodů). Spokojeno je **95,13%** žáků.

Koeficient „*soudržnosti třídy*“ rovněž vykazuje vyšší hodnotu (11 bodů) a je rovněž takřka vyrovnaný i vzhledem k pohlaví (chlapci získali 10,5 bodů a dívky 11,6 bodů). Z takového výsledku lze usuzovat, že **73,33 %** dětí se cítí ve třídě spokojeně a mají se mezi sebou rádi jako přátelé.

Koeficient „*soutěživosti*“ mezi žáky vykazuje rovněž vyšší hodnotu (10,72 bodů), u chlapců je vyšší než u dívek (chlapci získali 11 bodů a dívky 10,4 bodů). To znamená, že **71,46%** dětí vnímá ve třídě konkurenci a mnoho dětí ze třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.

Koeficient „*obtížnost učení*“ (7,45 bodů) je v této třídě lehce podprůměrný. **49,66%** žáků považuje učení za obtížnější a uvádí, že často při práci potřebují pomoc jiné osoby, tedy učitele. Přitom chlapci (8,5 bodů) vnímají učení jako více obtížné než děvčata (6,2 bodů).

Koeficient „*třenice ve třídě*“ vykazuje lehce nadprůměrnou hodnotu (7,54 bodů, tj. **50,26%** žáků), spory ve třídě vnímají chlapci i děvčata skoro rovnocenně (chlapci dosáhli 7,5 bodů a děvčata 7,6 bodů).

Tabulka č. 4: Třídní učitel 4. B

| žáci 4. B | počet % |
|--------------------------------------|---------|
| učitel často chválí žáka | 9,09 % |
| učitel občas chválí žáka | 90,90% |
| učitel nikdy nechválí žáka | 0% |
| učitel poradí s problémem | 100% |
| učitel se omluví, když udělá chybu | 100% |
| učitel se neomluví, když udělá chybu | 0% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Z dotazníku škola (C) vyplývá, že všichni žáci v této třídě jsou chváleni a dobře motivováni k práci. Třídní učitel žákům pomáhá, vždy jim poradí s problémem a dokáže se vždy omluvit, pokud udělá chybu.

Žáci uvedli, že je učitel nejčastěji trestán:

- 63,63% žáků v této třídě nikdy nebylo učitelem potrestáno.
- 18,18% žáků uvedlo za vyrušování v hodině.
- 9,09% žáků uvedlo za pozdní přípravu na vyučování.
- 4,54% žáků uvedlo za zapomínání pomůcek a domácích úkolů.
- 4,54% žáků uvedlo za pozdní příchod na vyučování.

Žáci uvedli, že učitel v této třídě nejčastěji používá jako výchovný prostředek:

- 36,36% žáků uvedlo, že učitel napíše poznámku do žákovské knížky.
- 31,81% žáků uvedlo úkol navíc.

- 18,18% žáků uvedlo, že učitel používá napomenutí a pokárání.
- 4,54% žáků dostává od učitele navíc práci po vyučování.
- 4,54% žáků uvedlo, že učitel napíše dopis rodičům.
- 4,54% žáků uvedlo vyloučením ze společné akce třídy.

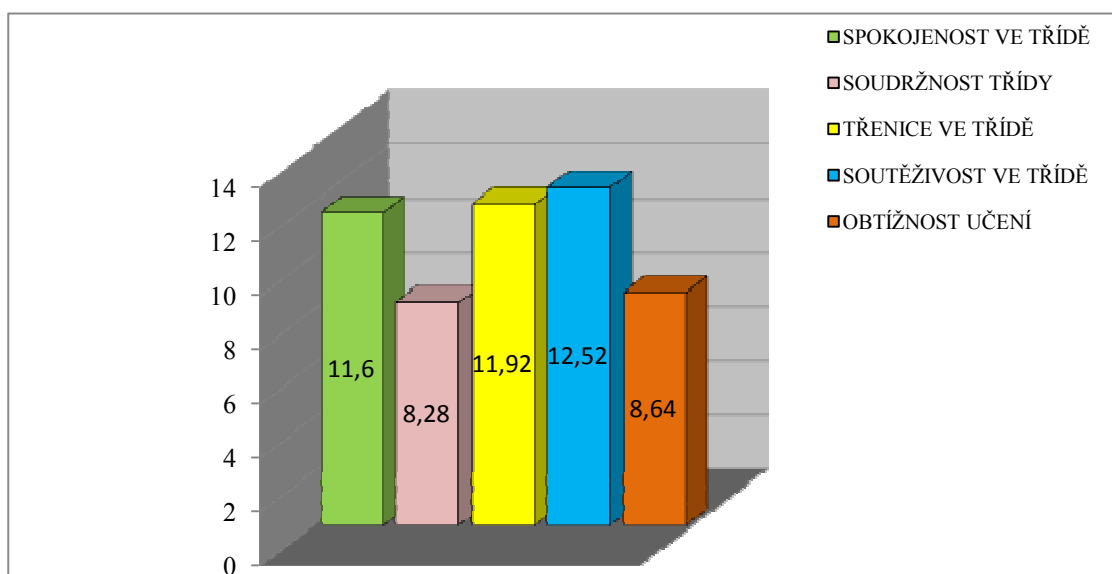
Celkové klima v této třídě můžeme považovat za velmi příznivé. Jenom je potřeba snížit nezdravou soutěživost mezi žáky, aby každý žák zažíval úspěch v učení, i když nepatří mezi nejlepší ve třídě.

TŘÍDA 4. C

Výzkumu se zúčastnilo 25 dětí, z toho 14 chlapců a 11 dívek. Třída vykazuje v daných proměnných následující hodnoty:

- **Spokojenost ve třídě: 11,6 bodů** (chlapci 11,28 bodů a dívky 12 bodů).
- **Třenice ve třídě: 11,92 bodů** (chlapci 12,21 bodů a dívky 11,54 bodů).
- **Soutěživost ve třídě: 12,52 bodů** (chlapci 13,14 bodů a dívky 11,72 bodů).
- **Obtížnost učení: 8,64 bodů** (chlapci 9,78 bodů a dívky 7,18 bodů).
- **Soudržnost třídy: 8,28 bodů** (chlapci 7,71 bodů a dívky 9 bodů).

Graf č. 4: Klima třídy 4. C v bodovém systému



Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Tato třída vykazuje vyšší koeficient „*spokojenosti ve třídě*“ (11,6 bodů), který je takřka vyrovnaný vzhledem k pohlaví dětí (chlapci získali 11,28 bodů a dívky 12 bodů). Spokojeno je **77,33%** žáků.

Koeficient „*soutěživosti*“ mezi žáky ovšem vykazuje velmi vysokou hodnotu (12,52 bodů) a je překvapivé zjištění, že u chlapců je vyšší než u dívek (chlapci získali 13,14 bodů a dívky 11,72 bodů). To znamená, že **83,46%** dětí vnímá ve třídě rivalitu a je jim nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako ostatní.

Koeficient „*třenice ve třídě*“ vykazuje rovněž vyšší hodnotu (11,92 bodů, tj. **79,46%** žáků), více sporů mají chlapci (chlapci dosáhli 12,21 bodů a děvčata 11,54 bodů).

Koeficient „*obtížnost učení*“ (8,64 bodů) je v této třídě nadprůměrný. **57,59 %** žáků považuje učení za obtížnější a uvádí, že často při práci potřebují pomoc učitele. Přitom chlapci (9,78 bodů) se učí obtížněji než děvčata (7,18 bodů).

„*Soudržnost*“ třídy vykazuje lehce nadprůměrnou hodnotu (8,28 bodů), z toho dívky jsou soudržnější (9 bodů) než chlapci (7,71 bodů). **55,19%** dětí má v této třídě kamarády, kterým může věřit a kteří spolu dobře vycházejí, mají se rádi a snášejí se.

Tabulka č. 5: Třídní učitel 4. C

| žáci 4. C | počet % |
|--------------------------------------|---------|
| učitel často chválí žáka | 12% |
| učitel občas chválí žáka | 80% |
| učitel nikdy nechválí žáka | 8% |
| učitel poradí s problémem | 96% |
| učitel se omluví, když udělá chybu | 92% |
| učitel se neomluví, když udělá chybu | 8% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Z dotazníku škola (C) vyplývá, že žáci v této třídě jsou skoro všichni chváleni a dobře motivováni k práci. Pouze dva žáci uvedli, že nebyli nikdy učitelem pochváleni

(2 chlapci). Žáci uvedli, že třídní učitel jim pomáhá, skoro vždy jim poradí s problémem a dokáže se i omluvit, pokud udělá chybu.

Žáci uvedli, že je učitel nejčastěji trestá:

- 48% žáků uvedlo za vyrušování v hodině.
- 32 % žáků v této třídě nikdy nebylo učitelem potrestáno.
- 8 % žáků uvedlo za zapomínání pomůcek a domácích úkolů.
- 8% žáků uvedlo za pozdní přípravu na vyučování.
- 4% žáků uvedlo za pozdní příchod na vyučování.

Žáci uvedli, že učitel v této třídě nejčastěji používá jako výchovný prostředek:

- 80% žáků uvedlo, že učitel napíše poznámku do žákovské knížky.
- 8% žáků uvedlo, že učitel používá napomenutí a pokárání.
- 8% žáků uvedlo, že učitel je trestá ponižením.
- 4% žáků uvedlo úkol navíc.

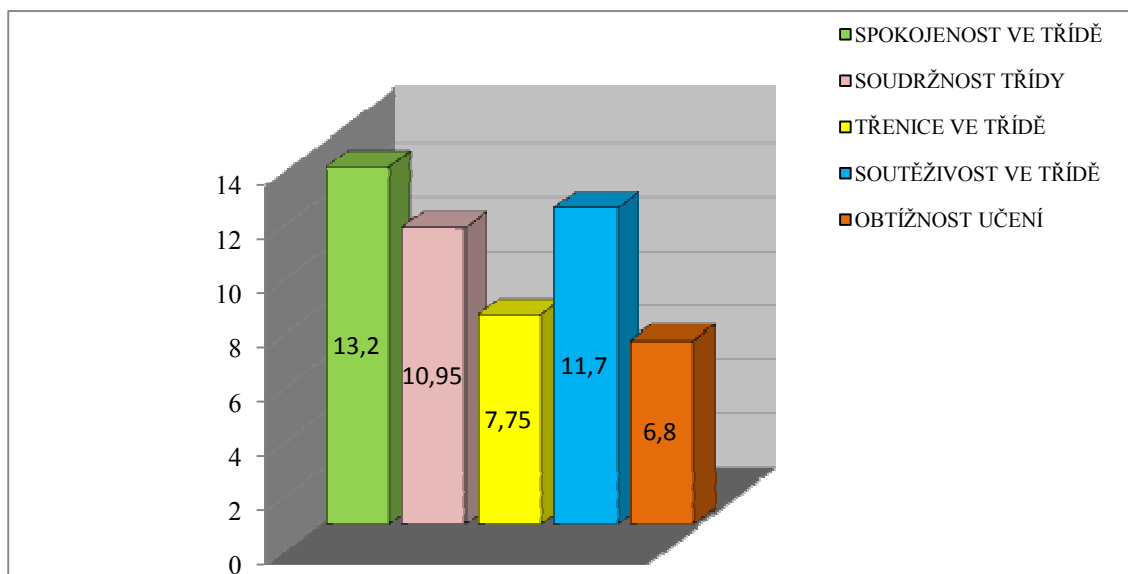
Celkové klima v této třídě můžeme považovat za celkem příznivé. Je ovšem potřeba snížit třenice ve třídě, hlavně mezi chlapci i nezdravou soutěživost mezi žáky. Tyto změny se pak určitě projeví i na lepší soudržnosti celé třídy.

TŘÍDA 5. A

Výzkumu se zúčastnilo 20 dětí, z toho 7 chlapců a 13 dívek. Třída vykazuje v daných proměnných následující hodnoty:

- ***Spokojenost ve třídě: 13,2 bodů*** (chlapci 12,14 bodů a dívky 13,76 bodů).
- ***Třenice ve třídě: 7,75 bodů*** (chlapci 8,42 bodů a dívky 7,38 bodů).
- ***Soutěživost ve třídě: 11,7 bodů*** (chlapci 12,42 bodů a dívky 11,30 bodů).
- ***Obtížnost učení: 6,8 bodů*** (chlapci 8,14 bodů a dívky 6,07 bodů).
- ***Soudržnost třídy: 10,95 bodů*** (chlapci 9,57 bodů a dívky 11,69 bodů).

Graf č. 5: Klima třídy 5. A v bodovém systému



Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Tato třída vykazuje velmi vysoký koeficient „*spokojenosti ve třídě*“ (13,2 bodů), přitom dívky jsou ve třídě spokojenější než chlapci (dívky získali 13,76 bodů a chlapci 12,74 bodů). Spokojeno je **87,99%** žáků.

Koeficient „*soudržnosti třídy*“ rovněž vykazuje vyšší hodnotu (10,95 bodů), přičemž děvčata drží více spolu (11,69 bodů) než chlapci (9,57 bodů). Z takového výsledku lze usuzovat, že **72,99 %** dětí se cítí ve třídě spokojeně, práce je baví a jsou zde šťastné.

Koeficient „*soutěživosti*“ mezi žáky ovšem vykazuje vyšší hodnotu (11,7 bodů) a je překvapivé zjištění, že u chlapců je vyšší než u dívek (chlapci získali 12,42 bodů a dívky 11,3 bodů). To znamená, že **77,99%** dětí vnímá ve třídě konkurenci a je jim nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako ostatní žáci ve třídě.

Koeficient „*třenice ve třídě*“ vykazuje lehce nadprůměrnou hodnotu (7,75 bodů, tj. **51,66%** žáků), spory ve třídě vnímají chlapci více než děvčata (chlapci dosáhli 8,42 bodů a děvčata 7,38 bodů).

Nejnižší hodnotu vykazuje koeficient „*obtížnost učení*“ (6,8 bodů). Děvčata považují učení za lehčí než chlapci (děvčata získala 6,07 bodů a chlapci 8,14 bodů). V této třídě **45,33%** žáků nepovažuje učení za příliš náročné, umí pracovat samostatně bez cizí pomoci.

Tabulka č. 6: Třídní učitel 5. A

| žáci: 5. A | počet % |
|--------------------------------------|---------|
| učitel často chválí žáka | 10% |
| učitel občas chválí žáka | 85% |
| učitel nikdy nechválí žáka | 5% |
| učitel poradí s problémem | 95% |
| učitel se omluví, když udělá chybu | 100% |
| učitel se neomluví, když udělá chybu | 0% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Z dotazníku škola (C) vyplývá, že žáci v této třídě jsou skoro všichni chváleni a dobře motivováni k práci. Pouze jeden žák uvedl, že nebyl nikdy učitelem pochválen (1 chlapec). Žáci uvedli, že třídní učitel jim pomáhá, skoro vždy jim poradí s problémem a vždy se omluví, pokud udělá chybu.

Žáci uvedli, že je učitel nejčastěji trestá:

- 55% žáků uvedlo za vyrušování v hodině.
- 20% žáků uvedlo za zapomínání pomůcek a domácích úkolů.
- 15% žáků uvedlo za jídlo v hodině.
- 5% žáků v této třídě nikdy nebylo učitelem potrestáno.
- 5% žáků uvedlo za ničení školního majetku.

Žáci uvedli, že učitel v této třídě nejčastěji používá jako výchovný prostředek:

- 55% žáků uvedlo úkol navíc.
- 35% žáků uvedlo, že učitel používá napomenutí a pokárání.
- 5% žáků uvedlo, že učitel napíše poznámku do žákovské knížky.
- 5% žáků uvedlo, že je učitel trestá tělesným trestem (1 chlapec).

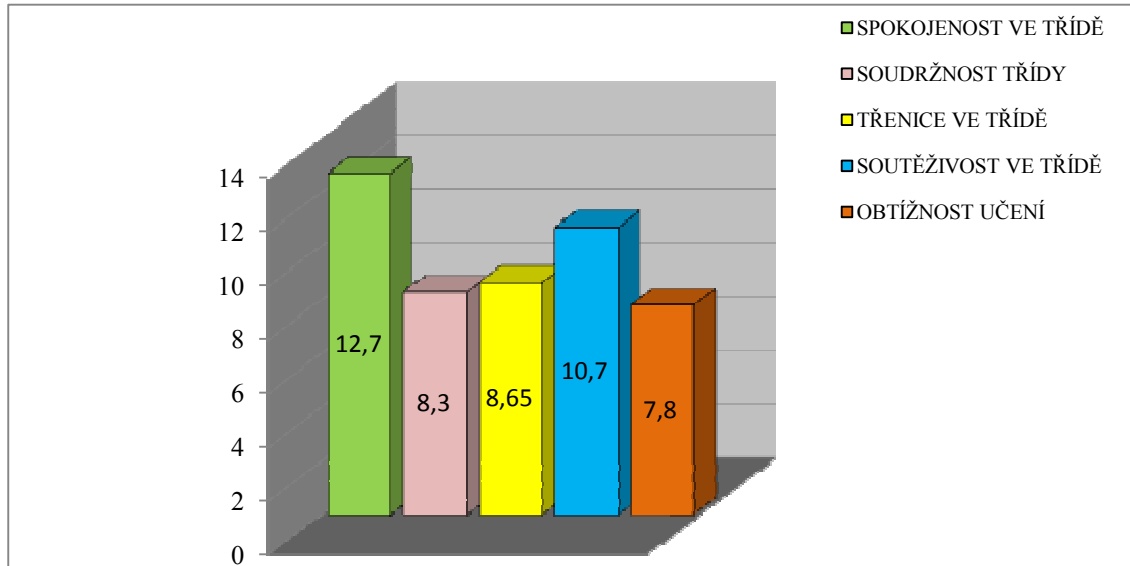
Celkové klima v této třídě můžeme považovat za velmi příznivé. Jenom je potřeba snížit nezdravou soutěživost mezi žáky, aby každý žák zažíval úspěch v učení, i když nepatří mezi nejlepší ve třídě.

TŘÍDA 5. B

Výzkumu se zúčastnilo 20 dětí, z toho 7 chlapců a 13 dívek. Třída vykazuje v daných proměnných následující hodnoty:

- **Spokojenost ve třídě: 12,7 bodů** (chlapci 11,85 bodů a dívky 13,15 bodů).
- **Třenice ve třídě: 8,65 bodů** (chlapci 8,8 bodů a dívky 8,5 bodů).
- **Soutěživost ve třídě: 10,5 bodů** (chlapci 11 bodů a dívky 10,5 bodů).
- **Obtížnost učení: 7,8 bodů** (chlapci 8,4 bodů a dívky 7,46 bodů).
- **Soudržnost třídy: 8,3 bodů** (chlapci 8,42 bodů a dívky 8,23 bodů).

Graf č. 6: Klima třídy 5. B



Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Tato třída vykazuje velmi vysoký koeficient „*spokojenosti ve třídě*“ (12,7 bodů), přitom dívky jsou ve třídě spokojenější než chlapci (dívky získali 13,15 bodů a chlapci 11,85 bodů). Spokojeno je **84,66%** žáků.

Koeficient „*soutěživosti*“ mezi žáky ovšem vykazuje vyšší hodnotu (10,7 bodů) a je překvapivé zjištění, že u chlapců je vyšší než u dívek (chlapci získali 12,42 bodů a dívky 11,3 bodů). To znamená, že **71,33%** dětí vnímá ve třídě konkurenci a myslí si, že několik dětí v jejich třídě chce být pořád nejlepší.

Koeficient „*třenice ve třídě*“ vykazuje lehce nadprůměrnou hodnotu (7,54 bodů, tj. **57,66%** žáků), spory ve třídě vnímají chlapci i děvčata skoro rovnocenně (chlapci dosáhli 8,8 bodů a děvčata 8,5 bodů).

Koeficient „*obtížnost učení*“ (7,8 bodů) je v této třídě lehce nadprůměrný. **51,99%** žáků považuje učení za obtížnější. Přitom chlapci (8,4 bodů) vnímají učení jako více obtížné než děvčata (7,46 bodů). Pozitivní je zjištění, že většina žáků uvádí, že ví, jak má dělat svou práci a umí se učit.

„*Soudržnost*“ třídy vykazuje lehce nadprůměrnou hodnotu (8,3 bodů), z toho chlapci jsou soudržnější a mají více kamarádů (8,42 bodů) než dívky (8,23 bodů). **55,33%** dětí má v této třídě kamarády, kterým může věřit a kteří spolu dobře vycházejí a snášejí se.

Tabulka č. 7: Třídní učitel 5. B

| žáci: 5. B | počet % |
|--------------------------------------|---------|
| učitel často chválí žáka | 10% |
| učitel občas chválí žáka | 90% |
| učitel nikdy nechválí žáka | 0% |
| učitel poradí s problémem | 100% |
| učitel se omluví, když udělá chybu | 100% |
| učitel se neomluví, když udělá chybu | 0% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Z dotazníku škola (C) vyplývá, že všichni žáci v této třídě jsou chváleni a dobře motivováni k práci. Třídní učitel žákům pomáhá, vždy jim poradí s problémem a dokáže se vždy omluvit, pokud udělá chybu.

Žáci uvedli, že je učitel nejčastěji trestán:

- 35% žáků v této třídě nikdy nebylo učitelem potrestáno.
- 35% žáků uvedlo za vyrušování v hodině.
- 25% žáků uvedlo za zapomínání pomůcek a domácích úkolů.
- 5% žáků uvedlo za nekázeň a porušování pravidel chování o přestávce.

Žáci uvedli, že učitel v této třídě nejčastěji používá jako výchovný prostředek:

- 55% žáků uvedlo, že učitel napíše poznámku do žákovské knížky.
- 45% žáků uvedlo úkol navíc.

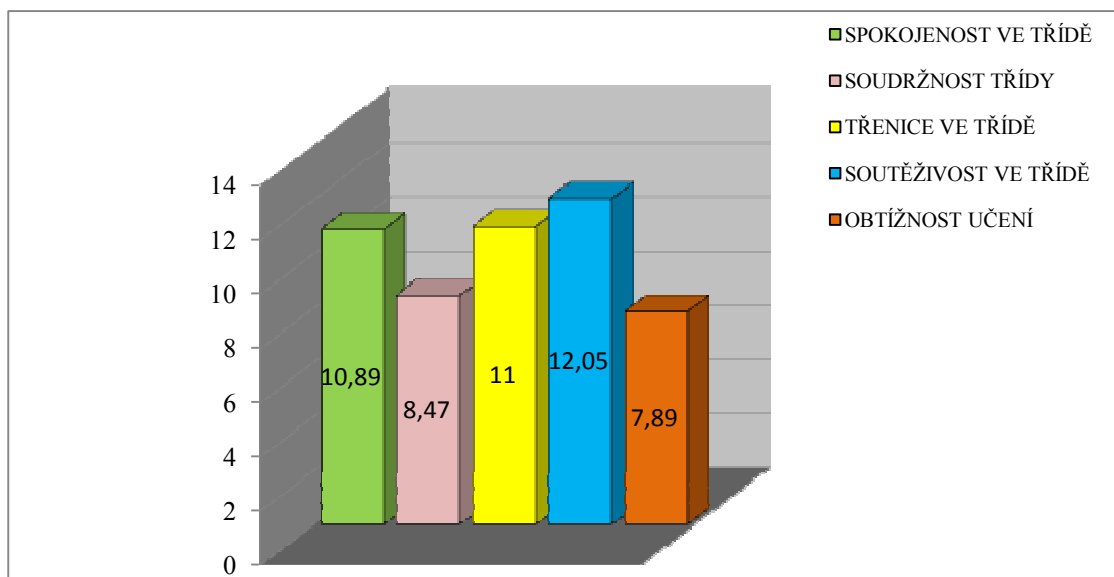
Celkové klima třídy můžeme považovat za příznivé vzhledem k vysoké spokojenosti žáků ve třídě. Soutěživost mezi žáky v této třídě vykazuje sice vyšší hodnotu, ale ukazuje nejnižší hodnotu ze všech zkoumaných tříd. K určitému zlepšení by mělo dojít v soudržnosti třídy a to jak mezi chlapci, tak i mezi děvčaty.

TŘÍDA 5. C

Výzkumu se zúčastnilo 19 dětí, z toho 10 chlapců a 9 dívek. Třída vykazuje v daných proměnných následující hodnoty:

- ***Spokojenost ve třídě: 10,89 bodů*** (chlapci 11,4 bodů a dívky 10,33 bodů).
- ***Třenice ve třídě: 11 bodů*** (chlapci 10,2 bodů a dívky 11,88 bodů).
- ***Soutěživost ve třídě: 12,05 bodů*** (chlapci 11,6 bodů a dívky 12,55 bodů).
- ***Obtížnost učení: 7,89 bodů*** (chlapci 7,9 bodů a dívky 7,88 bodů).
- ***Soudržnost třídy: 8,47 bodů*** (chlapci 8,2 bodů a dívky 8,7 bodů).

Graf č. 7: Klima třídy 5. C



Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Tato třída vykazuje vyšší koeficient „*spokojenosti ve třídě*“ (10,89 bodů), který ovšem není tak vyrovnaný vzhledem k pohlaví dětí (chlapci získali 11,4 bodů a dívky 10,33 bodů). Spokojeno je **72,59%** žáků, z toho chlapci jsou ve třídě spokojenější než děvčata.

Nejvyšší hodnotu v této třídě vykazuje koeficient „*soutěživost ve třídě*“ (12,05 bodů) a podruhé v našem průzkumu je u dívek větší (12,55 bodů) než u chlapců (11,6 bodů).

Koeficient „*třenice ve třídě*“ vykazuje rovněž vyšší hodnotu (11 bodů, tj. **73, 33%** žáků) a překvapivě více sporů mají děvčata (děvčata dosáhla 11,88 bodů a chlapci 10,2 bodů).

Koeficient „*obtížnost učení*“ (7,89 bodů) je v této třídě lehce nadprůměrný. **52,59%** žáků považuje učení za obtížnější. Chlapci i děvčata vnímají obtížnost učení takřka rovnocenně. Chlapci dosáhli 7,9 bodů a děvčata dosáhla 7,88 bodů. Většina z nich uvádí, že ví, jak se má učit.

„*Soudržnost*“ třídy vykazuje lehce nadprůměrnou hodnotu (8,47 bodů), z toho děvčata jsou soudržnější a mají více kamarádů (8,7 bodů) než chlapci (8,2 bodů). **56,46%** dětí má v této třídě kamarády, kteří spolu dobře vycházejí a snášejí se.

Tabulka č. 8: Třídní učitel 5. C

| žáci: 5. C | počet % |
|--------------------------------------|---------|
| učitel často chválí žáka | 10,52% |
| učitel občas chválí žáka | 84,21% |
| učitel nikdy nechválí žáka | 5,26% |
| učitel poradí s problémem | 84,21% |
| učitel se omluví, když udělá chybu | 84,21% |
| učitel se neomluví, když udělá chybu | 15,78% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Z dotazníku škola (C) vyplývá, že žáci v této třídě jsou skoro všichni chváleni a dobře motivováni k práci. Pouze jeden žák uvedl, že nebyl nikdy učitelem pochválen (1 chlapec). Žáci uvedli, že třídní učitel jim pomáhá, skoro vždy jim poradí s problémem a skoro vždy se omluví, pokud udělá chybu.

Žáci uvedli, že je učitel nejčastěji trestá:

- 31,57% žáků uvedlo za zapomínání pomůcek a domácích úkolů.
- 26,31% žáků v této třídě nikdy nebylo učitelem potrestáno.
- 21,05% žáků uvedlo za vyrušování v hodině.
- 5,26% žáků uvedlo za pozdní přípravu na vyučování.
- 5,26% žáků uvedlo za hrubé vyjadřování.

Žáci uvedli, že učitel v této třídě nejčastěji používá jako výchovný prostředek:

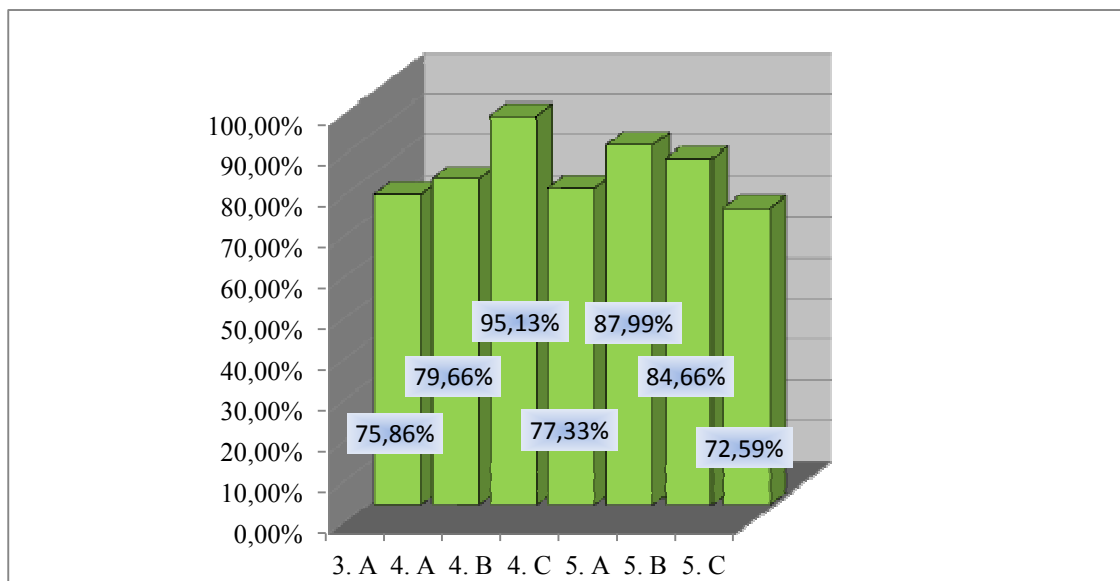
- 57,89% žáků uvedlo, že učitel napíše poznámku do žákovské knížky.
- 31,57% žáků uvedlo úkol navíc.
- 10,52% žáků uvedlo, že učitel používá napomenutí a pokárání.

Celkové klima třídy můžeme považovat za celkem příznivé vzhledem k vyššímu „koeficientu spokojenosti“ žáků ve třídě. Je potřeba snížit nezdravou soutěživost

mezi žáky a zamezit třenicím ve třídě. To se určitě projeví na celkově lepší soudržnosti třídy.

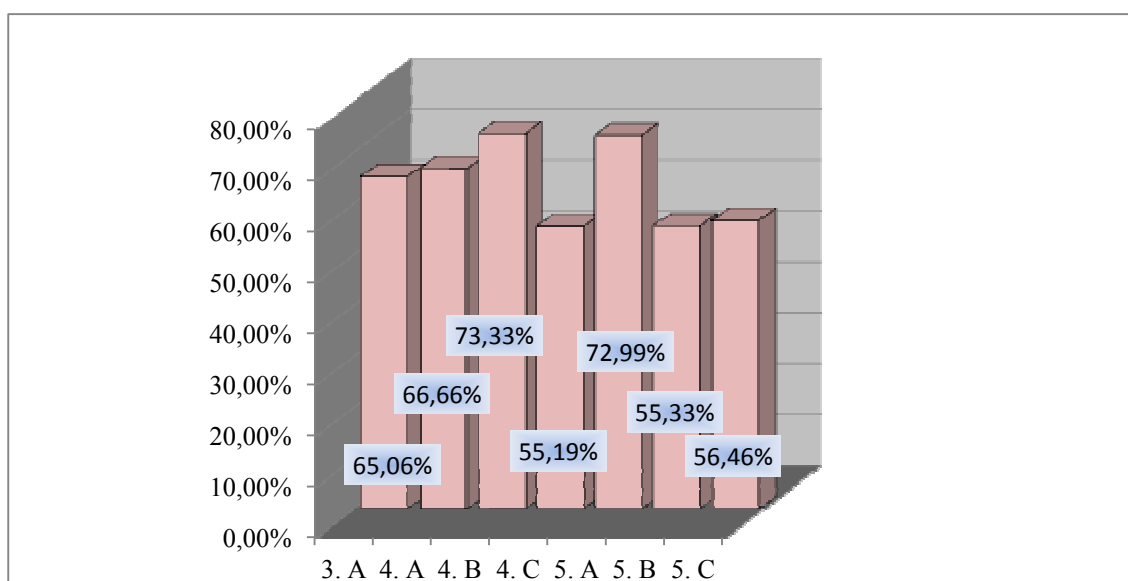
Celkový přehled všech tříd v jednotlivých zkoumaných kategoriích

Graf č. 8: Počet procent žáků ve všech zkoumaných třídách: SPOKOJENOST



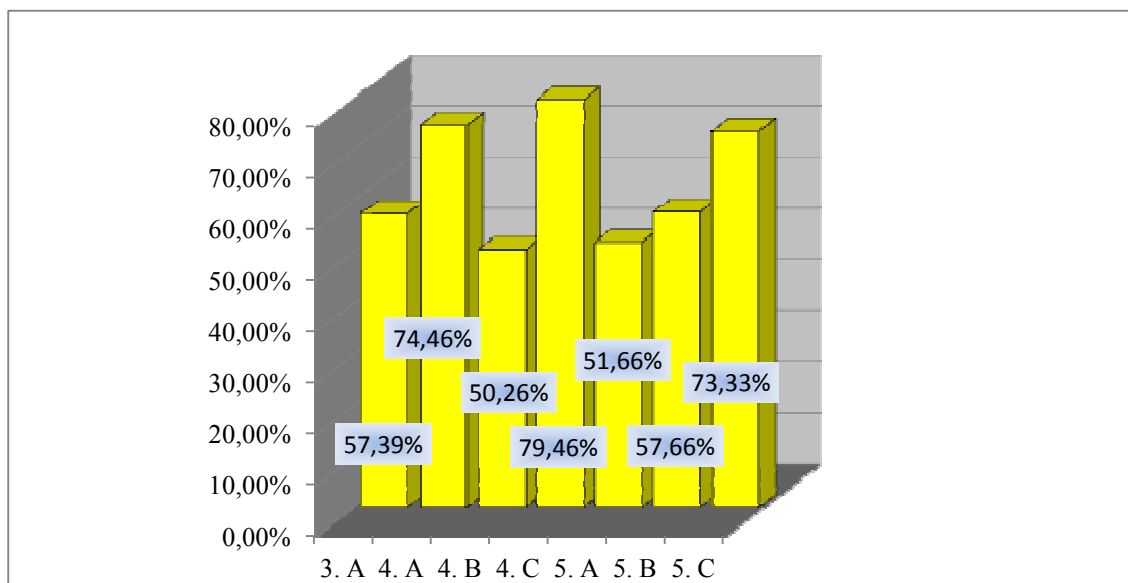
Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Graf č. 9: Počet procent žáků ve všech zkoumaných třídách: SOUDRŽNOST



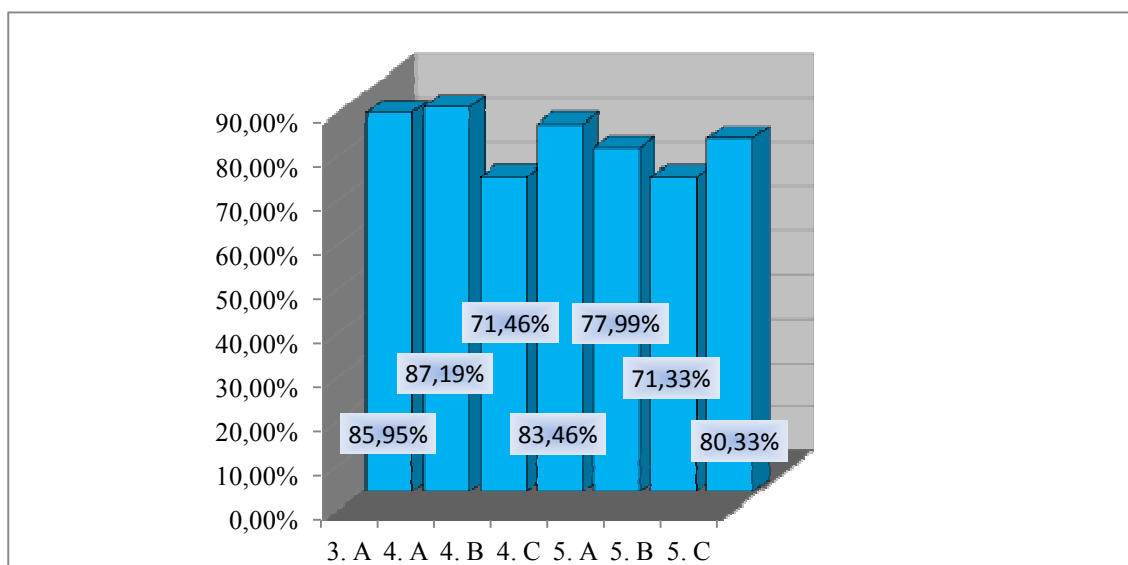
Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Graf č. 10: Počet procent žáků ve všech zkoumaných třídách: TŘENICE



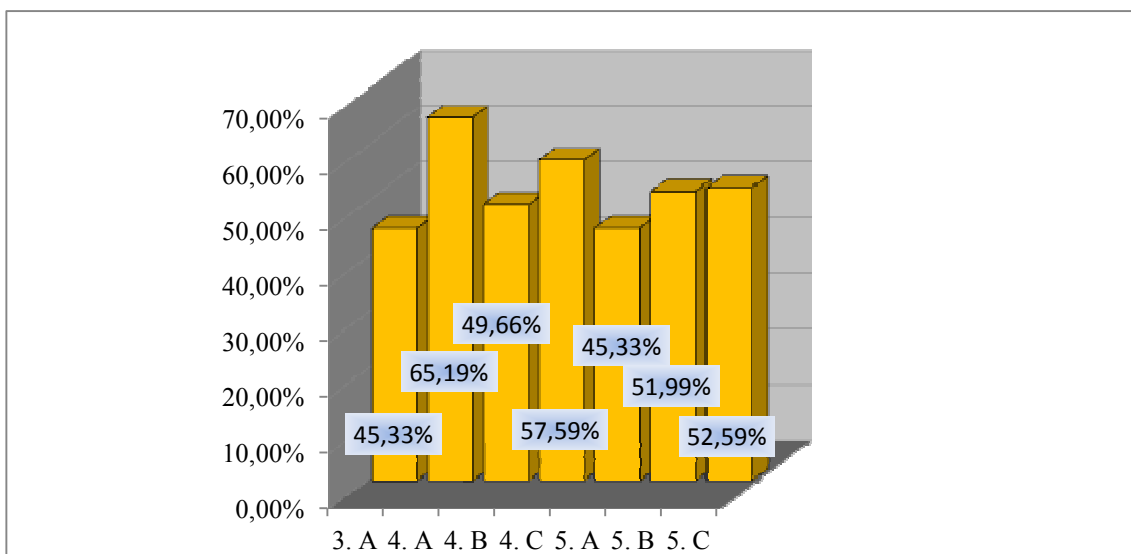
Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Graf č. 11: Počet procent žáků ve všech zkoumaných třídách: SOUTĚŽIVOST



Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Graf č. 12: Počet procent žáků ve všech zkoumaných třídách: OBTÍŽNOST UČENÍ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

10. 4. 1 Vnímání klimatu třídy z pohledu chlapců a dívek

Z našeho průzkumu jsme se dozvěděli, že ve všech zkoumaných třídách je poměrně velká spokojenost žáků. Z hlediska pohlaví, kromě jedné třídy, jsou ve zkoumaných třídách spokojenější děvčata (o 7,26%) než chlapci.

Soudržnost tříd poukazuje na průměrné až mírně nadprůměrné hodnoty, přitom kromě jedné třídy se ve všech zkoumaných třídách děvčatům zdá být třída soudržnější (o 6,95%) než chlapcům.

Třenice ve všech zkoumaných třídách vykazují lehce nadprůměrné až vyšší hodnoty, přičemž ve dvou třídách více vnímají spory dívky než chlapci. Celkově ovšem vidí třenice ve třídách více chlapci (o 4,21%) než děvčata.

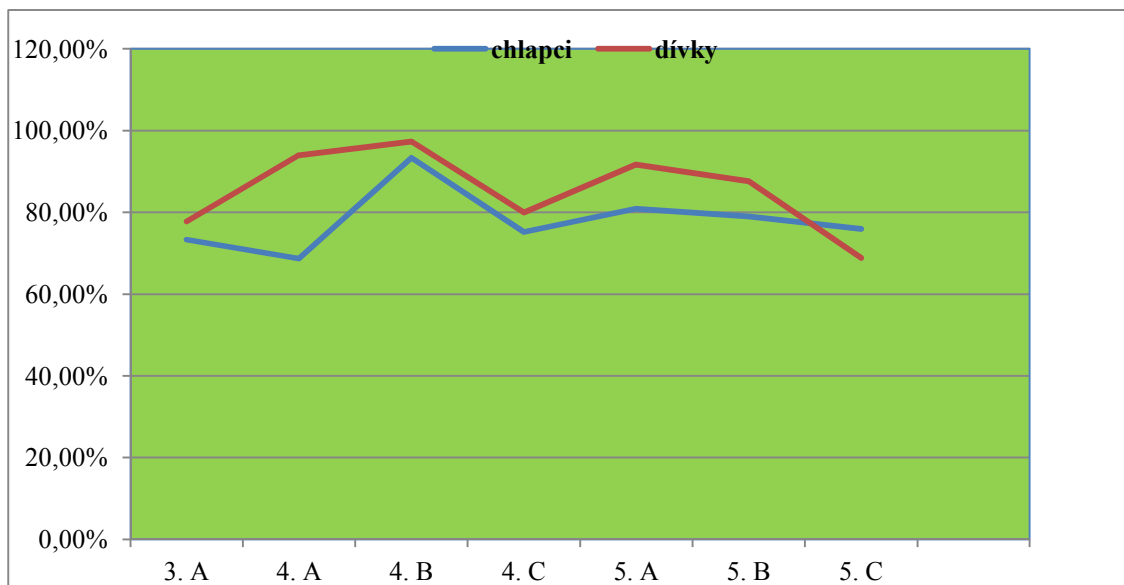
Obtížnost učení ve všech zkoumaných třídách vykazuje mírně podprůměrné až lehce nadprůměrné hodnoty. Z průzkumu v jednotlivých třídách můžeme jednoznačně konstatovat, že všichni chlapci vnímají učení obtížnější než děvčata. Rozdíl je ale velice nepatrný, chlapci vnímají o 1,16% obtížnost učiva větší než dívky.

Soutěživost ve všech třídách vykazuje lehce nadprůměrné až vyšší hodnoty, které ve třídách převládají. Je překvapivé zjištění, že soutěživost vnímají ve třídách více

chlapci než děvčata (vyjma dvou zkoumaných tříd). Chlapci o 2,06% vnímají rivalitu ve třídě víc než dívky.

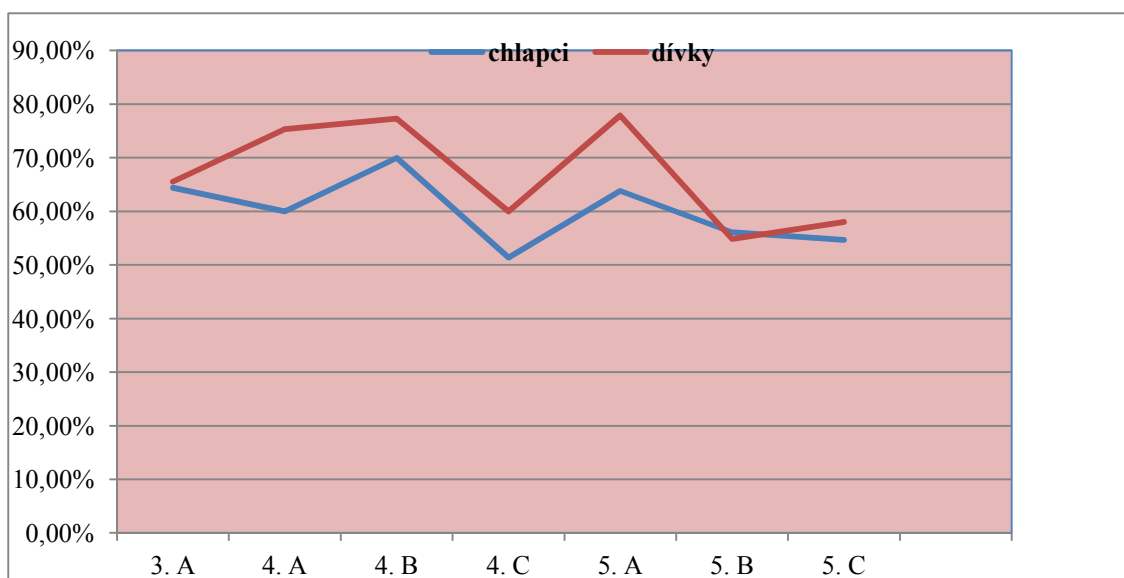
Výsledky našeho průzkumu klima tříd z pohledu chlapců a dívek jsme pro lepší přehlednost znázornili pomocí jednotlivých grafů (viz níže).

Graf č. 13: SPOKOJENOST chlapců a dívek ve zkoumaných třídách



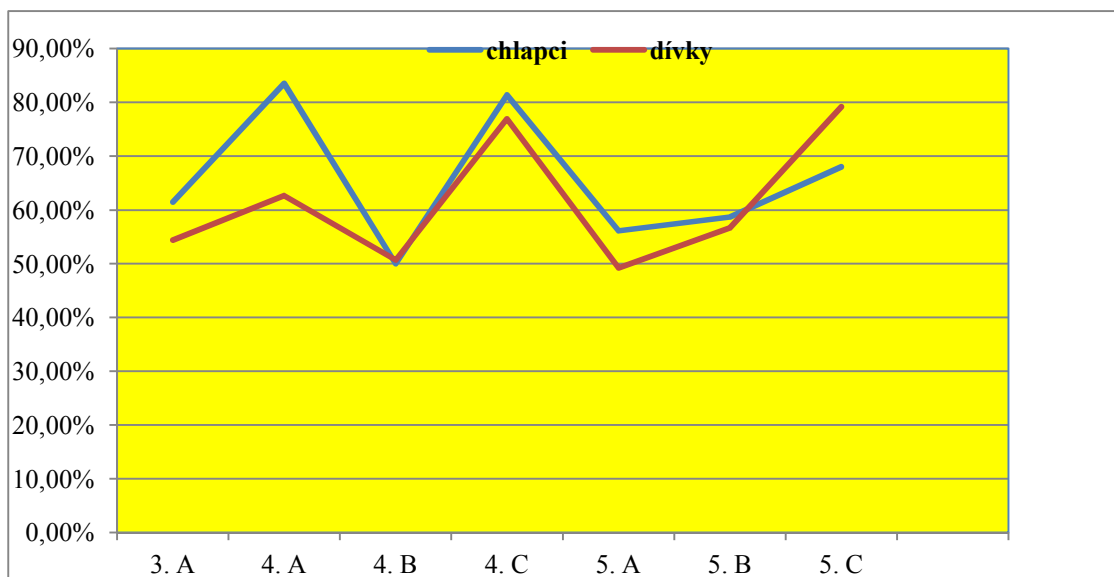
Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Graf č. 14: SOUDRŽNOST chlapců a dívek ve zkoumaných třídách



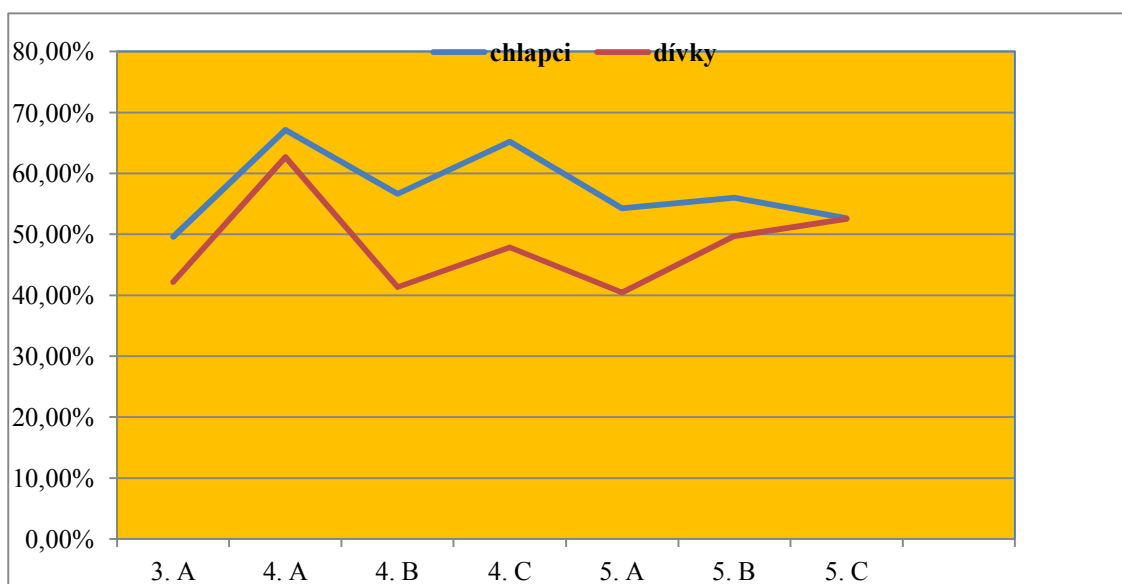
Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Graf č. 15: TŘENICE chlapců a dívek ve zkoumaných třídách



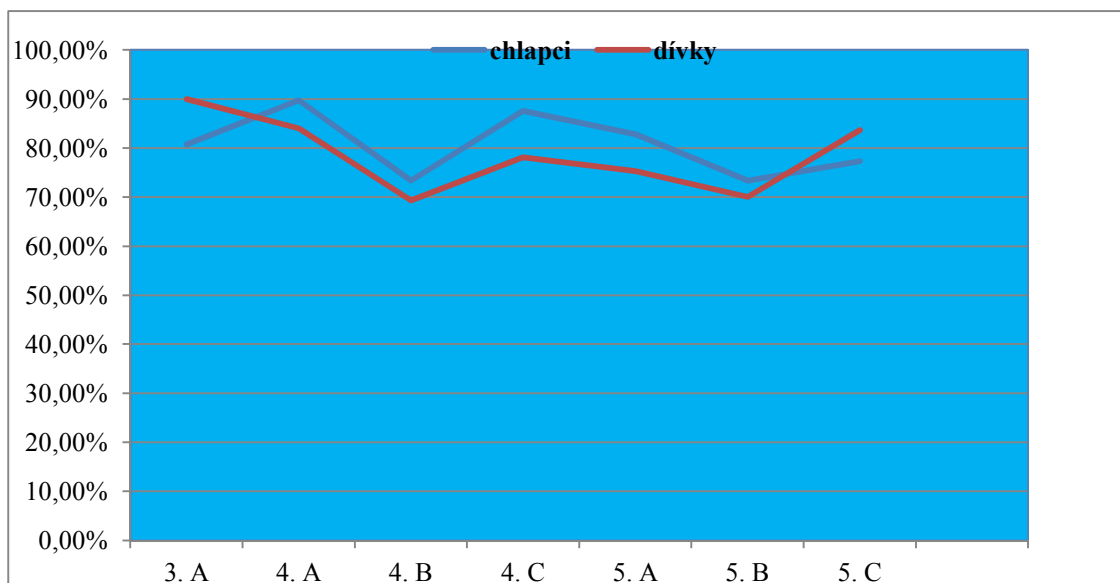
Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Graf č. 16: OBTÍŽNOST UČENÍ chlapců a dívek ve zkoumaných třídách



Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Graf č. 17: SOUTĚŽIVOST chlapců a dívek ve zkoumaných třídách



Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

10.5 Analýza a interpretace výsledků navržených hypotéz

V rodinné výchově se uskutečňuje primární socializace člověka, „uplatňují se zde nejen kulturní hodnoty, způsob výchovy, jejich prostředky a cíle, ale i sociální vztahy, které jsou nositeli výchovných vlivů a reakcí na ně. Jsou to zejména rodiče, kteří mohou výrazně působit na dítě a jeho vývoj, jsou významnou součástí jeho sociálního světa, jenž si postupně více či méně úspěšně osvojuje. Zprostředkovávají mu zvládnání základních vzorců sociokulturního chování, jsou mu modelem, vzorem, promítají se do jeho vlastností, jednání i chování.

V případě určitých nesrovnalostí jsou to zase rodiče označující chování dítěte jako problematické a jsou prvními pomocníky, kteří situaci mohou příznivě ovlivnit, vznést svoje požadavky a očekávání a nastartovat vývoj jiným směrem. Způsob rodinné výchovy v podstatě ovlivňuje rysy osobnosti dítěte“ (Kraftová, 2011, str. 9).

Jako první jsme v našem průzkumu navrhli tuto hypotézu:

H1 Většina žáků rozumí, k čemu slouží trest a vnímá potrestání od rodičů jako spravedlivé.

K vyhodnocení první hypotézy jsme použili položky z Dotazníku rodina (B) těchto čísel: 7, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 25 (viz tabulka č. 9).

Tabulka č. 9: Jak výchovné metody rodičů včetně potrestání vnímají jejich potomci

| třídy: 3. A, 4. A, 4. B, 4. C, 5. A, 5. B, 5. C | počet % |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| rodiče nepoužívají správné metody ve výchově | 31,33% |
| při odměňování či trestání svého potomka rodiče nepoužívají správné postupy | 57,33% |
| rodiče používají správné metody ve výchově | 60,08% |
| při odměňování či trestání svého potomka rodiče používají správné postupy | 41% |
| rodiče po provinění vysvětlí potomkovi správný způsob chování | 90,66% |
| rodiče po provinění nevysvětlí potomkovi správný způsob chování | 7,33% |
| rodiče po provinění na potomka vždy křičí a hrozí dalšími tresty | 9,33% |
| potomek si uvědomuje svůj přestupek | 92,66% |
| rodiče ukládají přiměřené tresty | 90,66% |
| rodiče ukládají nepřiměřené tresty | 5,33% |
| rodiče potomkovi zbytek trestu vždy odpustí, neboť ho uložili v rozčilení | 77,33% |
| rodiče potomkovi přiměřený trest nikdy neodpustí | 18% |
| potomek potrestání od rodičů často vnímá jako nespravedlnost | 9,33% |
| potomek potrestání od rodičů občas vnímá jako nespravedlnost | 52% |
| potomek potrestání od rodičů nevnímá jako nespravedlnost | 37,33% |
| trest pomohl potomka naučit pochopit, co nesmí a co je nesprávné | 87,33% |
| po potrestání potomek cítí úlevu a ví, že si potrestání zasloužil i to, že ho rodiče mají rádi | 89,66% |
| po potrestání potomek má strach a myslí si, že ho rodiče již nemají rádi | 8,6% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Z našeho průzkumu můžeme potvrdit, že většina žáků rozumí, k čemu slouží trest, uvědomuje si svůj přestupek a ví, co udělali nesprávně, a to v 92,66%. 87,33% dětí uvádí, že právě trest jim pomohl pochopit, jak se mají vhodně chovat, a že se jejich správné chování v rodině utváří právě díky patřičným metodám rodičů uplatňovaných při jejich výchově, kteří jim vysvětlí, co udělaly nesprávně (v 90,66%) a používají přiměřené tresty (rovněž v 90,66%). 89,66% žáků uvádí, že po potrestání pociťuje úlevu a chápe trestání od rodičů jako zasloužené a spravedlivé a ví, že je rodiče mají rádi.

Můžeme tedy konstatovat, že **hypotéza č. 1 „Většina žáků rozumí, k čemu slouží trest a vnímá potrestání od rodičů jako spravedlivé“ byla potvrzena.**

Celý výchovný proces probíhá v mnohočetné kontinuitě s životním vývojovým procesem všech účastníků. V otázce odměn a trestů se jedná především o vzájemný vztah mezi vychovatelem – rodičem či učitelem a dítětem. V procesu, kde se utváří rysy, charakter a osobnost dítěte, patří osobnost jeho vychovatele k činitelům nejdůležitějším.

Život je natolik složitý, že i v používání výchovných prostředků jako jsou odměny a tresty musíme postupovat s rozvahou, velmi taktně a citlivě. A to se nedá uskutečnit bez upřímného citového vztahu k dítěti (Matějček, 1997).

Jako druhou jsme v našem průzkumu navrhli tuto hypotézu:

H2 Žák, který je doma často trestán, je také často trestán i ve škole.

K vyhodnocení druhé hypotézy jsme použili položky z Dotazníku rodina (B) těchto čísel: 18, 20 a položky z Dotazníku škola (C) těchto čísel: 8, 21.

Tabulka č. 10: Trestání v rodině a ve škole

| třídy: 3. A, 4. A, 4. B, 4. C, 5. A, 5. B, 5. C | počet % |
|-------------------------------------------------|---------------|
| v rodině více používají trest než odměnu | 15,54% |
| žák není doma nikdy trestán | 1,3% |
| žák je více trestán ve škole než doma | 18% |
| žák není ve škole nikdy trestán | 32% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

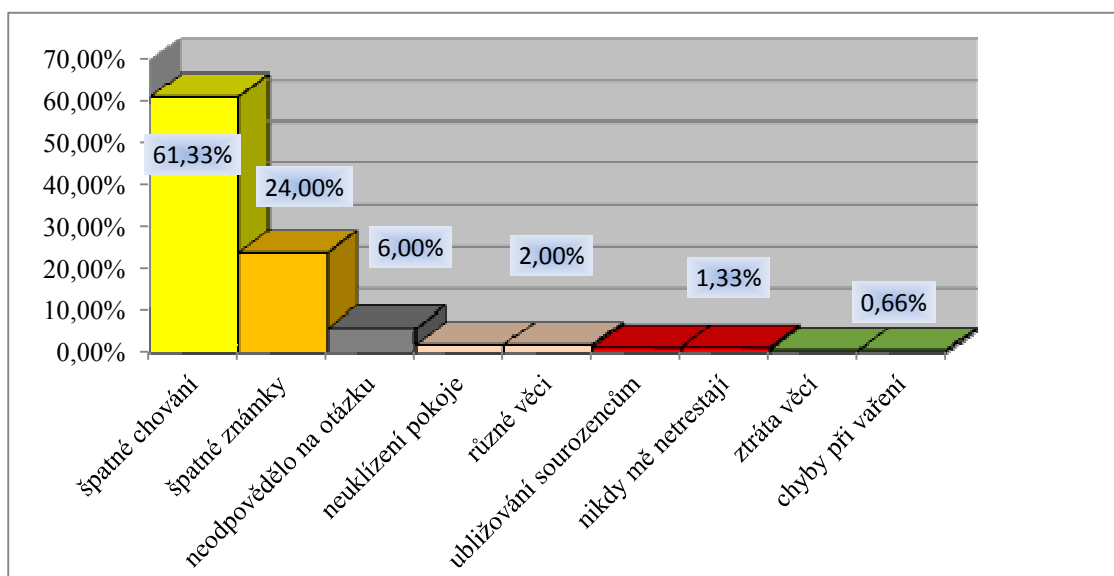
82% žáků vyplnilo, že jsou více trestáni v rodině než ve škole. 18% žáků uvedlo, že jsou častěji trestáni ve škole než doma. Z toho pouze jeden chlapec napsal (ze třídy 4. C), že je také současně trestán velmi často i doma. Takže můžeme konstatovat, že **hypotéza č. 2 „Žák, který je doma často trestán, je také často trestán i ve škole“ byla potvrzena pouze u jednoho žáka ze zkoumaného souboru dětí.**

Pozitivní je zjištění, že 32% žáků nebylo ve škole nikdy potrestáno a že ve většině rodin (84,46%) používají rodiče častěji odměny než tresty.

Pouze 1,3% dětí uvedlo, že jejich rodiče vůbec nepoužívají při jejich výchově tresty. V tomto vzorku je zahrnuta jedna dívka (ze třídy 5. B), která napsala, že ve škole je častěji trestána, a to právě z toho důvodu, že doma nebyla nikdy potrestána.

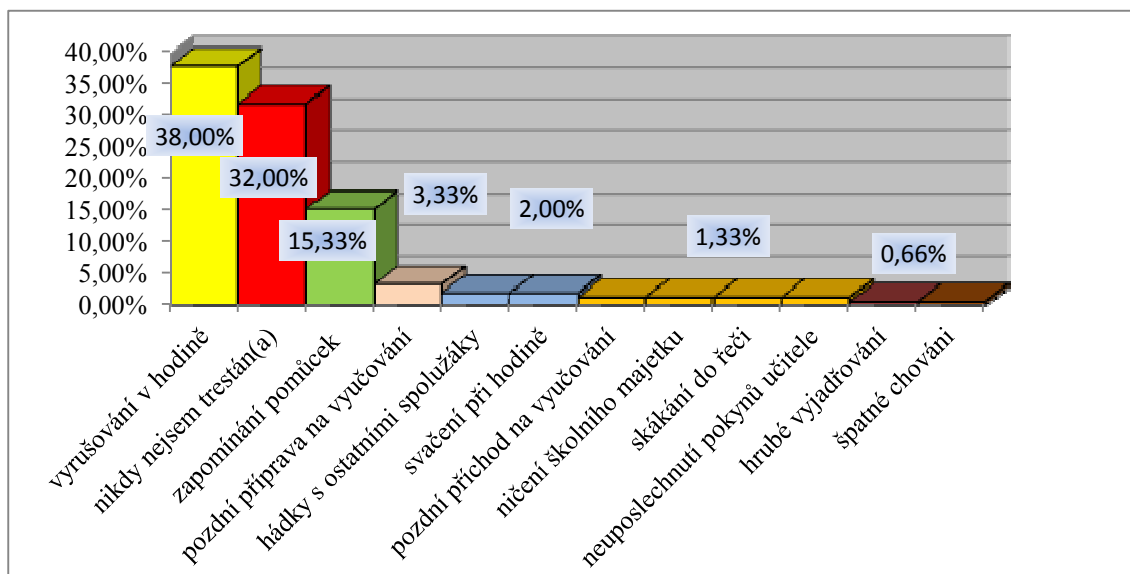
Za co jsou děti nejčastěji trestány svými rodiči a třídními učiteli, tak jak to ony samy vnímají, jsme znázornili v následujících dvou grafech (viz níže).

Graf č. 18: Nejčastější přestupky z pohledu dětí v rodinách



Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Graf č. 19: Nejčastější přestupky z pohledu žáků ve třídách



Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Jedním ze zásadních pravidel ve výchově je důslednost. Podle Matějčka (1986) důslednost poskytuje dítěti pocit jistoty a bezpečnou oporu na jeho vlastní cestě životem. Dítě se naučí, co smí a co nesmí, a co naopak musí i co může, rychle poznává hranice své svobody tak, aby neohrožovalo svobodu druhých lidí, a získává jistotu, že se na „své lidi“ může ve všech situacích spolehnout.

Má-li být výchovná důslednost pozitivním přínosem, musí být hranice svobody tak široké, aby se v nich dítěti žilo opravdu dobře. Důslednost neznamena totéž, co přísnost. Nejedná se o to, aby nás dítě poslouchalo na slovo slepě a bez uvažování, bez vlastní samostatnosti, myšlení a rozhodování.

Aby výchova byla důsledná, musí si být rodiče vědomi cílů výchovy a stanovit je podle možností dítěte, nikoliv podle svého přání či ideálu. V jejich plnění musí postupovat jednotným způsobem. Rozpor autorit by způsobil pokles kázně a měl na ně negativní vliv, děti by nepoznaly, co je a co není správné.

Víme, že stoprocentní výchovné důslednosti rodiče asi nikdy nedosáhnou, jelikož názory jednotlivých členů rodiny na výchovu se ve všem úplně nemusí shodovat. Ale musíme se snažit, aby drobné nedůslednosti nepřekročily zdravou míru a dítě neuváděly ve zmatek. Ztratilo by jistotu a snažilo by si budovat jiný vlastní svět, kde by se cítilo bezpečnější.

Jako třetí jsme v našem průzkumu navrhli tuto hypotézu:

H3 Žák, jehož rodiče jsou nedůslední ve výchově, má často problém i s dodržováním pravidel ve třídě.

K vyhodnocení třetí hypotézy jsme použili položky z Dotazníku rodina (B) těchto čísel: 15, 18 a položky z Dotazníku škola (C) těchto čísel: 15, 17, 18 (viz tabulka č. 11).

Tabulka č. 11: Pravidla ve třídě z pohledu žáků

| třídy: 3. A, 4. A, 4. B, 4. C, 5. A, 5. B, 5. C | počet % |
|--------------------------------------------------------|---------------|
| rodiče jsou důslední při výchově svého potomka | 18% |
| rodiče jsou nedůslední při výchově svého potomka | 77,33% |
| žák nechápe přesný význam pravidel ve třídě | 28% |
| žák neví, jaké pravidlo porušil | 10% |
| žák má často problém s dodržováním pravidel ve třídě | 4% |
| žák má občas problém s dodržováním pravidel ve třídě | 48% |
| žák nikdy nemá problém s dodržováním pravidel ve třídě | 48% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Z našeho průzkumného šetření jsme zjistili, že rodiče jsou důslední ve své výchově pouze v 18%. Většina žáků ze zkoumaného souboru vypovídala, že rodiče jim zbytek trestu vždy odpustí (v 77,33%), což není zrovna příznivé zjištění.

72% žáků chápe přesný význam pravidel ve škole a uvědomuje si, že tím jak ve vyučování vyrušují, porušují právo ostatních žáků učit se. Pouze 28% žáků konstatovalo, že ruší pouze sami sebe, i když chápou, že se tak nic nového nenaučí.

Pozitivní je zjištění, že 90% žáků si uvědomuje, jaké pravidlo ve vyučovací hodině porušuje. Pouze 10% žáků nevědělo, za jaký přestupek jsou učitelem trestáni a jaké pravidlo porušili. Problém s dodržováním pravidel má občas 48% žáků, ale rovněž stejně početná skupina žáků (48%) napsala, že nikdy neměla problém s dodržováním pravidel ve třídě.

V tabulce č. 12 jsme vám ukázali názor žáků na pravidla ve škole, resp. ve třídě. Zde jsme zaznamenali odpovědi žáků na položku č. 16 z Dotazníku škola (C).

Tabulka č. 12: Výpověď žáků k čemu slouží pravidla ve škole

| třídy: 3. A, 4. A, 4. B, 4. C, 5. A, 5. B, 5. C | počet % |
|-------------------------------------------------|---------------|
| pro lepší práci ve třídě | 83,33% |
| má z nich prospěch jen učitel | 7,33% |
| pravidla ve třídě jsou zbytečná | 9,33% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

4% žáků uvedlo, že mají ve vyučování často problém s dodržováním pravidel. Všichni žáci pocházejí z rodin, kde jim rodiče zbytek trestu vždy odpustí, tedy jsou nedůslední v jejich výchově. Proto můžeme konstatovat, že **hypotéza č. 3 „Žák, jehož rodiče jsou nedůslední ve výchově, má často problém i s dodržováním pravidel ve třídě“ byla potvrzena.**

Demokratický (autoritativní) způsob výchovy s integračními prvky, kladnými emocemi a silným řízením ze strany učitele směrem k žákům bývá označován jako nejlepší, neboť nejvíce pomáhá rozvíjet a formovat sociálně zralou osobnost. Učitel svojí vstřícností, projevováním důvěry, ale zároveň vysokými požadavky na slušné chování žáků, aktivuje jejich iniciativu a má pozitivní účinky nejen v pracovních výsledcích, ale i v chování dětí, jejich kázni, ve vztazích k němu i mezi sebou navzájem.

Ale ani integrační způsob výchovy se nemůže zcela obejít bez dominantních forem příkazů, napomínání či potrestání. Učitel ale trestá takovým způsobem, aby neponižoval žáka a pokud to jde, používá metody přirozených následků (Bendl, 2011; Čáp, 1993).

Jako čtvrtou jsme v našem průzkumu navrhli tuto hypotézu:

H4 Většina žáků souhlasí s tím, že učitel ukládá přiměřené tresty za konkrétní provinění a je důsledný v jejich dodržování.

K vyhodnocení čtvrté hypotézy jsme použili položky z Dotazníku škola (C) těchto čísel: 4, 6 (viz tabulka č. 13).

Můžeme konstatovat, že většina učitelů ukládá přiměřené tresty a jsou důslední v jejich dodržování, jak uvedlo 74,66% žáků. Pouze 10,66% žáků často vnímá potrestání od učitele jako nespravedlnost. Pozitivní je zjištění, že 40,66% dětí nikdy nevnímalo potrestání od učitele jako nespravedlnost. Zjištěné údaje jsme znázornili v tabulce č. 13 (viz níže).

Tabulka č. 13: Třídní učitel a jeho trestání z pohledu žáků

| třídy: 3. A, 4. A, 4. B, 4. C, 5. A, 5. B, 5. C | počet % |
|----------------------------------------------------------------------|---------------|
| žák často vnímá potrestání od učitele jako nespravedlnost | 10,66% |
| žák občas vnímá potrestání od učitele jako nespravedlnost | 48,66% |
| žák nikdy nevnímá potrestání od učitele jako nespravedlnost | 40,66% |
| učitel ukládá přiměřené tresty a je důsledný v jejich dodržování | 74,66% |
| učitel ukládá tresty v rozčilení a je nedůsledný v jejich dodržování | 25,33% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Můžeme tedy **hypotézu č. 4 „Většina žáků souhlasí s tím, že učitel ukládá přiměřené tresty za konkrétní provinění a je důsledný v jejich dodržování“ potvrdit.**

Jako pátou jsme v našem průzkumu navrhli tuto hypotézu:

H5 Kolektivy žáků, které často řeší problémy (konflikty) s pomocí učitele, mají procentuálně i vysokou hodnotu v kvalitě „třenice ve třídě“.

Kvalitu „třenice ve třídě“ za jednotlivé kolektivy tříd jsme již spočítali z dotazníku Sociální klima třídy (A), když jsme zkoumali chování třídních kolektivů. Výsledek v procentech a odpovědi žáků (z dotazníku C) na tři stěžejní otázky (č. 10), které jsme použili při dokazování páté hypotézy, jsme zaznamenali do následujících tabulek pro každou zkoumanou třídu zvlášť (viz níže).

Tabulka č. 14: Pomoc učitele při řešení konfliktů ve třídě 3. A

| třída: 3. A | počet % |
|------------------------------------------------|---------------|
| žák často řeší konflikt s pomocí učitele | 28,57% |
| žák jenom někdy řeší konflikt s pomocí učitele | 66,66% |
| žák konflikt ve třídě vždy vyřeší sám | 4,76% |
| hodnota u zkoumané kvality třenic | 57,39% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Tabulka č. 15: Pomoc učitele při řešení konfliktů ve třídě 4. A

| třída: 4. A | počet % |
|------------------------------------------------|---------------|
| žák často řeší konflikt s pomocí učitele | 52,17% |
| žák jenom někdy řeší konflikt s pomocí učitele | 39,13% |
| žák konflikt ve třídě vždy vyřeší sám | 8,69% |
| hodnota u zkoumané kvality třenic | 74,46% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Tabulka č. 16: Pomoc učitele při řešení konfliktů ve třídě 4. B

| třída: 4. B | počet % |
|------------------------------------------------|---------------|
| žák často řeší konflikt s pomocí učitele | 9,09% |
| žák jenom někdy řeší konflikt s pomocí učitele | 86,36% |
| žák konflikt ve třídě vždy vyřeší sám | 4,54% |
| hodnota u zkoumané kvality třenic | 50,26% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Tabulka č. 17: Pomoc učitele při řešení konfliktů ve třídě 4. C

| třída: 4. C | počet % |
|------------------------------------------------|---------------|
| žák často řeší konflikt s pomocí učitele | 56% |
| žák jenom někdy řeší konflikt s pomocí učitele | 32% |
| žák konflikt ve třídě vždy vyřeší sám | 12% |
| hodnota u zkoumané kvality třenic | 79,46% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Tabulka č. 18: Pomoc učitele při řešení konfliktů ve třídě 5. A

| třída: 5. A | počet % |
|------------------------------------------------|---------------|
| žák často řeší konflikt s pomocí učitele | 15% |
| žák jenom někdy řeší konflikt s pomocí učitele | 75% |
| žák konflikt ve třídě vždy vyřeší sám | 10% |
| hodnota u zkoumané kvality třenic | 51,66% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Tabulka č. 19: Pomoc učitele při řešení konfliktů ve třídě 5. B

| třída: 5. B | počet % |
|------------------------------------------------|---------------|
| žák často řeší konflikt s pomocí učitele | 30% |
| žák jenom někdy řeší konflikt s pomocí učitele | 65% |
| žák konflikt ve třídě vždy vyřeší sám | 5% |
| hodnota u zkoumané kvality třenic | 57,66% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Tabulka č. 20: Pomoc učitele při řešení konfliktů ve třídě 5. C

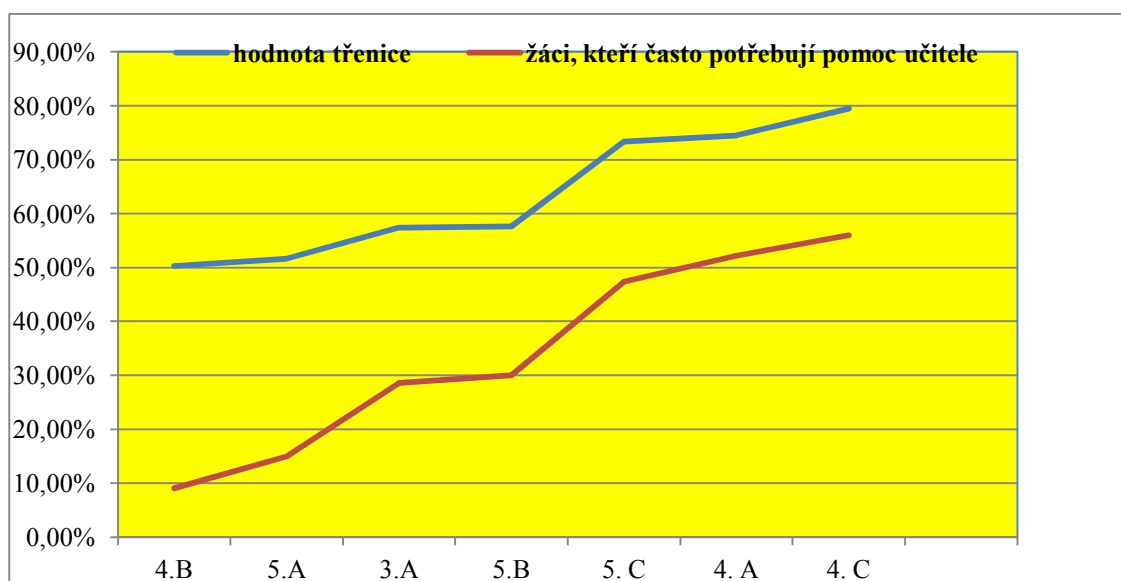
| třída: 5. C | počet % |
|------------------------------------------------|---------|
| žák často řeší konflikt s pomocí učitele | 47,36% |
| žák jenom někdy řeší konflikt s pomocí učitele | 52,63% |
| žák konflikt ve třídě vždy vyřeší sám | 0% |
| hodnota u zkoumané kvality třenic | 73,33% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Můžeme konstatovat, že s procentuálním zvyšováním hodnoty „*třenic ve třídě*“ vzrůstá procentuálně počet žáků, kteří musí často konflikty ve třídě řešit s pomocí učitele (viz níže graf č. 20).

A proto můžeme **hypotézu č. 5 „Kolektivy žáků, které často řeší problémy (konflikty) s pomocí učitele, mají procentuálně i vysokou hodnotu v kvalitě třenic ve třídě“ potvrdit.**

Graf č. 20: TŘENICE versus častost řešení konfliktů s pomocí učitele



Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Jako šestou jsme v našem průzkumu navrhli tuto hypotézu:

H6 Žáci, kteří se při vyučování často nudí, mají procentuálně vysokou hodnotu i v kvalitě „obtížnost v učení“.

Nejdříve jsme provedli výběr žáků ze všech zkoumaných tříd. Do souboru jsme zařadili ty žáky, kteří získali v jednotlivých třídách vyšší hodnotu v kvalitě „obtížnost učení“, tzn., že za odpovědi na otázky 4, 9, 14, 19, 24 (v dotazníku A) získali více jak 11 bodů. Druhou podmínkou bylo, že na otázku č. 4 „V naší třídě je učení těžké, máme moc práce“ a na otázku č. 19 „Práce ve škole je namáhavá“ odpověděli kladně.

Ze 150 žáků tyto podmínky splnilo 28 žáků, tj. 18,66%. U těchto žáků jsme dále zkoumali důvod nudění či nenudění ve třídě. Výsledky shrnujeme v tabulce č. 21 (viz níže).

Tabulka č. 21: Důvod nudění u žáků s vysokou hodnotou OBTÍŽNOST UČENÍ

| Výběr žáků ze zkoumaného souboru (celkem 28 žáků) | počet % |
|------------------------------------------------------------------------------|---------|
| žák se při vyučování často nudí, neboť úkoly jsou pro něho příliš jednoduché | 0% |
| žák se při vyučování často nudí, neboť úkoly jsou pro něho příliš složité | 60,71% |
| žák se při vyučování často nudí, neboť ho nezajímá plnění úkolů ve škole | 7,14% |
| celkový počet z výběru žáků, kteří se často nudí při vyučování | 67,85% |
| žák se při vyučování nenudí | 32,14% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

60,71% z výběru žáků uvedlo, že se při vyučování nudí z důvodu složitosti úkolů, 7,13% žáků uvedlo, že se nezajímá o plnění úkolů ve škole. Pouze 32,14% žáků, kteří mají obtíže v učení, jsou natolik v hodinách dobře motivováni, že je vyučování zajímavá, práce je baví, a proto uvedli, že se při výuce nenudí.

Můžeme tedy konstatovat, že většina žáků z vybraného vzorku žáků, kteří splnili podmínky výběru (67,85%), vykazuje vyšší hodnotu v kvalitě „obtížnost učení“ a při vyučování se často nudí. **Hypotéza č. 6 „Žáci, kteří se při vyučování často nudí, mají procentuálně vysokou hodnotu i v kvalitě obtížnost v učení“ byla potvrzena.**

Jako sedmou jsme v našem průzkumu navrhli tuto hypotézu:

H7 Většina žáků by výkon spolužáka klasifikačně ohodnotila stejně jako učitel.

K vyhodnocení sedmé hypotézy jsme použili položky z Dotazníku škola (C) těchto čísel: 12, 14 (viz tabulka č. 22).

Tabulka č. 22: Hodnocení ve třídě

| třídy: 3. A, 4. A, 4. B, 4. C, 5. A, 5. B, 5. C | počet % |
|---------------------------------------------------------|---------------|
| hodnocení ve vyučování provádí vždy jenom učitel | 46,66% |
| hodnocení ve vyučování provádí učitel + spolužáci | 38% |
| hodnocení ve vyučování provádí žák + učitel + spolužáci | 14,66% |
| hodnocení ve vyučování provádí žák + učitel | 0,66% |
| žák hodnotí výkon spolužáka stejně jako učitel | 60,66% |
| žák hodnotí výkon spolužáka jinak než učitel | 21,33% |
| žák se o hodnocení spolužáka nezajímá | 18% |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

60,66% žáků uvedlo, že by výkon svého spolužáka ohodnotilo stejně jako učitel. Pozitivní je zjištění, že 52,66% učitelů hodnotí výkon zkoušeného žáka spolu s ostatními žáky ve třídě a z toho 14,66% žáků uvedlo, že učitelé hodnocení provádí s ostatními spolužáky i se žákem samotným.

Víme, že hodnocení může odhalit problémy či nedorozumění, k nimž došlo a která je nutno napravit. Žákovské hodnocení považujeme za jednu z klíčových složek výuky a patří k cílům vzdělávání. Zlepšuje naši vlastní pedagogickou práci a umožňuje

nám učit své žáky hodnotit sami sebe, své školní výkony i své spolužáky (viz kapitola 9).

Můžeme konstatovat, že většina žáků by klasifikačně ohodnotila výkon svého spolužáka stejně jako učitel, a proto můžeme **hypotézu č. 7 „Většina žáků by výkon spolužáka klasifikačně ohodnotila stejně jako učitel“ potvrdit.**

10.6 Diskuse

Výsledky tohoto průzkumu vztahující se k souvislostem zkoumání klimatu jednotlivých tříd lze chápat jako navazující na dosud realizované studie⁵⁴ a zároveň jako dílčí příspěvek k rozšíření obecné poznatkové základny této problematiky. Pomocí dotazníku Sociální klima třídy (A) jsme rychle a bez překážek mohli proniknout do různých oblastí života ve třídě, zmapovat vybrané kolektivy tříd a vyhodnotit, jak klima školní třídy vidí a interpretují žáci mladšího školního věku tj. 3., 4., a 5. tříd.

Zjištěné výsledky nabízejí možnost zásahu jednotlivých třídních učitelů do klimatu třídy tak, aby došlo ke zlepšení vztahů mezi žáky a to v oblastech, které v našem šetření pro konkrétní třídu nevyšly úplně příznivě. V první části diskuse se zamyslíme nad celkovými výsledky dotýkajícími se všech zkoumaných tříd, druhá část bude věnována případným rozdílům ve vnímání klimatu třídy vzhledem k pohlaví dětí.

S radostí můžeme konstatovat, že na této škole je ve všech zkoumaných třídách vyšší až velmi vysoká *spokojenost* žáků. Děti vesměs baví práce ve škole, jsou ve třídě šťastné, mají svou třídu rády a uvádějí, že zažívají ve třídách často legraci. Nejnižší spokojenost žáků se naším šetřením prokázala u třídy 5. C (spokojeno bylo 72,59% žáků), nejvyšší hodnotu dosáhla třída 4. B (spokojeno bylo 95,13% žáků).

Soudržnost zkoumaných tříd vykazuje průměrné až vyšší hodnoty. Spousta dětí má ve třídě kamarády, kteří se mají mezi sebou rádi jako přátelé. Nejnižší soudržnost žáků se naším šetřením prokázala ve třídě 5. B (soudržné je 55,33% žáků), nejvyšší hodnotu dosáhla opět třída 4. B (soudržné je 73,33% žáků). Aby soudržnost třídy vzrůstala, můžeme organizovat třeba akce mimo školu, kde se žáci i učitelé poznají i v jiných situacích, než je vyučování.

⁵⁴ Například přehledové práce o klimatu školní třídy a učitelského sboru - Mareš, Křivohlavý, 1995; Průcha, 1997; Lašek, 1991 (Čáp, Mareš, 2001; Kalhous, Obst, 2002).

Třenice u zkoumaných tříd ovšem vykazuje vyšší až vysoké hodnoty, což není zrovna pozitivní zjištění. Většina žáků uvádí, že se děti ve třídě často hádají, dělají si naschvály a v každém kolektivu se najdou žáci, kteří vždycky chtějí, aby bylo po jejich a aby se jim ostatní ze třídy přizpůsobili. Překvapivě nejnižší třenice ve třídě z pohledu samotných aktérů má třída 5. B i přes nejnižší soudržnost žáků v této třídě. Třenice vnímá pouze 55,33% dětí na rozdíl od třídy 4. A, která vykazuje nejvyšší hodnotu ze všech zkoumaných tříd (87,19%). Důležité je vést žáky k tomu, aby dokázali vhodným způsobem řešit mezilidské konflikty, cíleně eliminovat ze života třídy projevy agrese či případné šikany, ale nepřehlížet ani drobné hádky či sváry mezi dětmi, které vznikají nejvíce především o přestávkách.

Soutěživost u zkoumaných tříd rovněž vykazuje vyšší až vysoké hodnoty. Přitom naším cílem je, aby se nezdravá soutěživost mezi žáky postupně snižovala. Mnoho žáků uvádělo, že mají ve třídě spolužáky, kteří chtějí být pořád ve všem nejlepší a snaží se udělat svou práci líp než ostatní. Některým dětem je rovněž nepříjemné, když nemohou dosáhnout tak dobrých výsledků jako jejich spolužáci. Nejnižší hodnotu v soutěživosti dosáhla třída 5. B (71,33%) a velmi vysokou hodnotu opět třída 4. A (87,19%). Aby celkově převažovala pozitivní orientace tříd a soutěživost se postupně snižovala, důležité je zařazovat do výuky situace, kdy žáci musí spíše spolupracovat než soutěžit. Kdy musí často pracovat ve dvojicích a připravené úlohy řešit ve skupinách. Vhodné je složení skupin v každém úkolu měnit, aby zase nedocházelo k rivalitě mezi skupinami.

Obtížnost učení u zkoumaných tříd vykazovala mírně podprůměrné až lehce nadprůměrné výsledky. Nejméně obtížné učení vnímají žáci ze dvou tříd, a to ze třídy 3. A a ze třídy 4. B (45,33%). Nejobtížněji vidí učení žáci 4. A (65,19%). Pozitivní je ovšem zjištění, že většina žáků uváděla, že ví, jak má dělat svou práci a umí se učit.

Průzkum v jednotlivých třídách ukázal, že soudržnost tříd není sice nijak výrazná, objevují se třenice i vysoká soutěživost a přesto jsou děti ve škole spokojeny a cítí se zde většinou šťastné.

Pokud naše výsledky porovnáme s výzkumem J. Laška (1992 in Čáp, Mareš, 2001, str. 576), kde soutěživost a spokojenost byly nad průměrem, soudržnost a třenice průměrné a obtížnost učení pod průměrem, můžeme konstatovat, že jsme dospěli k přibližně stejným závěrům.

V druhé části diskuse vztahující se k souvislostem zkoumání klimatu jednotlivých tříd poukážeme na případné rozdíly ve vnímání klimatu třídy vzhledem k pohlaví dětí. Z našeho průzkumu jsme se dozvěděli, že ve všech zkoumaných třídách jsou spokojenější děvčata (o 7,26%) než chlapci (kromě děvčat z 5. C) a děvčatům se zdá být třída soudržnější (o 6,95%) než opačnému pohlaví (kromě děvčat z 5. B).

Chlapci vnímají *třenice* jako významně horší a nepříjemnou záležitost takřka ve všech třídách (kromě chlapců ze tříd 3. A a 4. A), což je překvapivé zjištění. Zdálo by se, že tomu bude právě naopak. Přitom v našem průzkumu děvčata spory ve třídě vnímají jako normální a běžnější záležitost (kromě děvčat ze tříd 4. B a 5. C). Celkově vidí třenice ve třídách více chlapci (o 4,21%) než děvčata.

Z průzkumu v jednotlivých třídách můžeme jednoznačně konstatovat, že všichni chlapci (narozdíl od děvčat) vnímají *učení* jako *obtížnější*. Rozdíl je ale velice nepatrný, chlapci vnímají o 1,16% obtížnost učiva větší než dívky.

Soutěživost ve třídách více vnímají chlapci než děvčata (kromě tříd 3. A a 4. C), což je také překvapivé zjištění. Chlapci vnímají o 2,06% víc rivalitu ve třídě než děvčata.

Každý učitel v jednotlivých třídách by si měl promyslet pedagogické postupy umožňující mu změnit oblasti, které v průzkumu sociálního klimatu třídy nevyšly právě příznivě, a snažit se u pozitivních oblastí udržet alespoň stávající stav. Víme, že to nebude jednoduchý úkol, který se dá vyřešit za krátkou dobu. Bude vyžadovat dlouhodobou spolupráci všech aktérů - učitelů a žáků, která může trvat řádově i měsíce. Intervence musí být adresné, systematické, dlouhodobé a musí být prováděny s citem. Po nějaké době doporučujeme vyhodnotit účinnost zásahů jednak pomocí rozhovorů se žáky i s učiteli, kteří ve třídě vyučují a jednak znovu pomocí dotazníku. Je zapotřebí zjistit, jestli jsou dosažené změny zafixované a u změn k lepšímu podporovat úsilí udržet je dlouhodobě.

Dále se budeme v diskusi zabývat problémem, jak žáci mladšího školního věku vnímají potrestání od svých rodičů, za co jsou svými rodiči nejčastěji trestáni, jaký trest a jakou odměnu nejvíce používají jejich rodiče. Z našeho průzkumu můžeme potvrdit, že 89,66% dětí uvedlo, že vnímá potrestání od rodičů jako zasloužené a spravedlivé a rozumí, k čemu slouží trest a jak se mají vhodně chovat. Pouze 1,3% dětí napsalo, že nebylo rodiči nikdy potrestáno. 61,33% dětí je nejčastěji trestáno za nevhodné

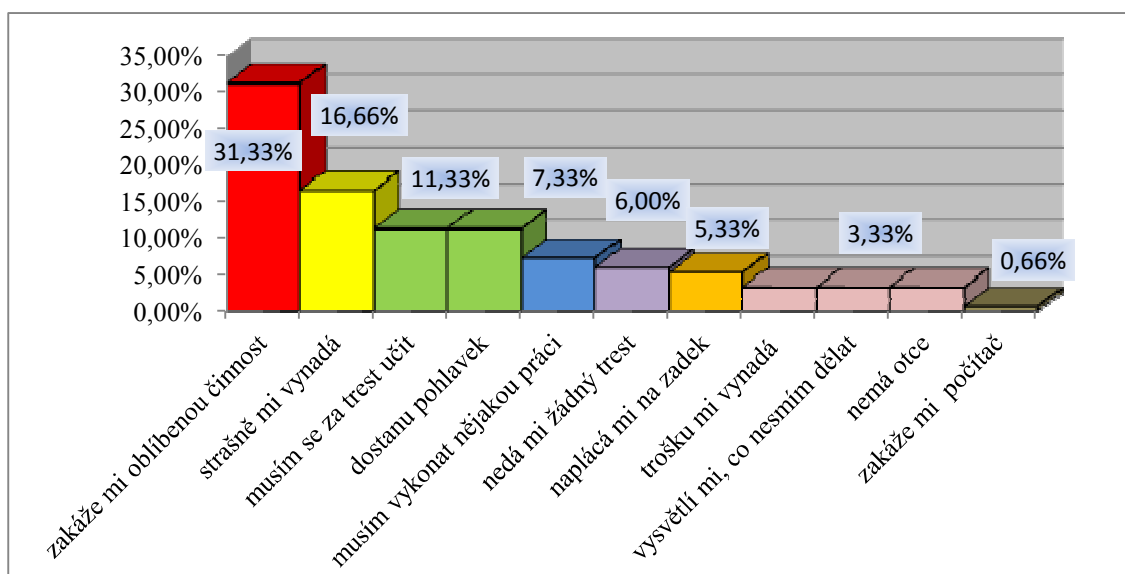
chování. Na druhém místě rodiče své potomky trestají za špatné známky (24%). 6% dětí nám na tuto otázku neodpovědělo (vždy se jednalo o děti z rozvedených rodin). Na třetím místě 2% dětí uvedlo, že je trestáno za neuklizení svého pokoje a za „různé věci“.

Pozitivní je zjištění, že ve většině rodin (v 84,46%) používají rodiče při výchově svých potomků častěji odměny než tresty. Nejčastějším trestem obou rodičů, podle jejich dětí, je zákaz vykonávat svou oblíbenou činnost, na druhém místě uvádějí, že jim rodiče strašně vynadají, a třetím nejvíce používaným trestem je učení navíc.

Nejčastější odměnou obou rodičů je pochvala, na druhém místě dávají dětem peníze. Víme, že časté používání materiálních odměn, zahrnování dítěte dary a penězi narušuje jeho vývoj i jeho vztahy k dospělým. Otcové si méně všimají úspěchů svých potomků o 2,67% než matky a častěji pokládají úspěch dětí za samozřejmost.

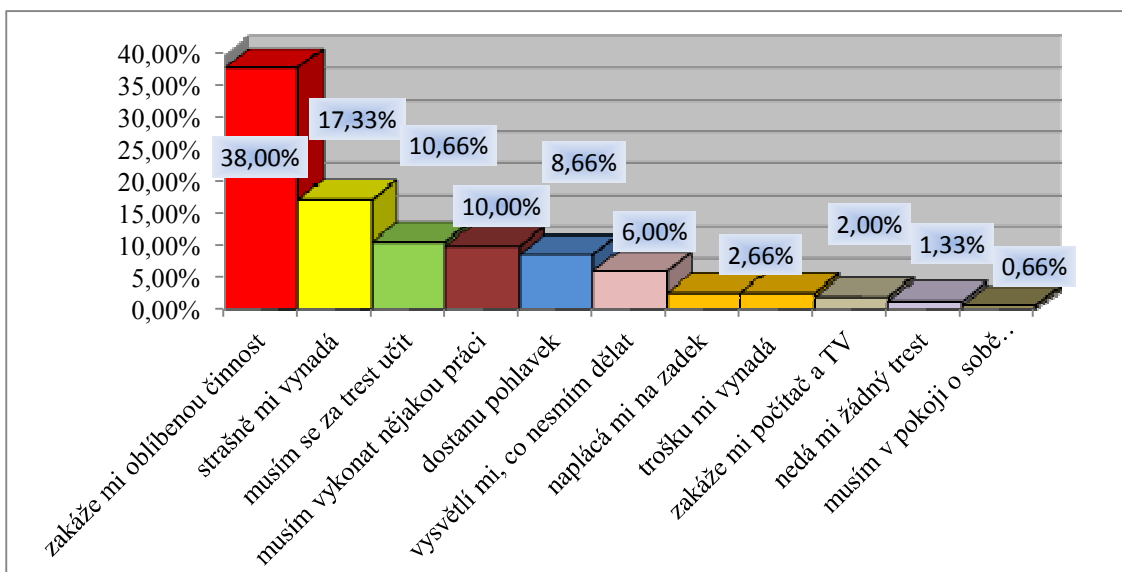
Jaký trest a jakou odměnu nejvíce preferují jejich rodiče, jsme pro lepší přehlednost znázornili v následujících grafech. V grafu č. 21 vám ukazujeme, jaké nejčastější tresty používají otcové, v grafu č. 22 vám znázorňujeme, jaké tresty nejčastěji aplikují matky, v grafu č. 23 vám zobrazujeme, jaké odměny nejčastěji dávají otcové, v grafu č. 24 vám prezentujeme, jaké odměny nejčastěji poskytují matky, a v grafu č. 25 vám nastiňujeme, co si samy děti nejvíce přejí a co je pro ně největší odměna.

Graf č. 21: Nejčastější tresty od otců z pohledu jejich potomků



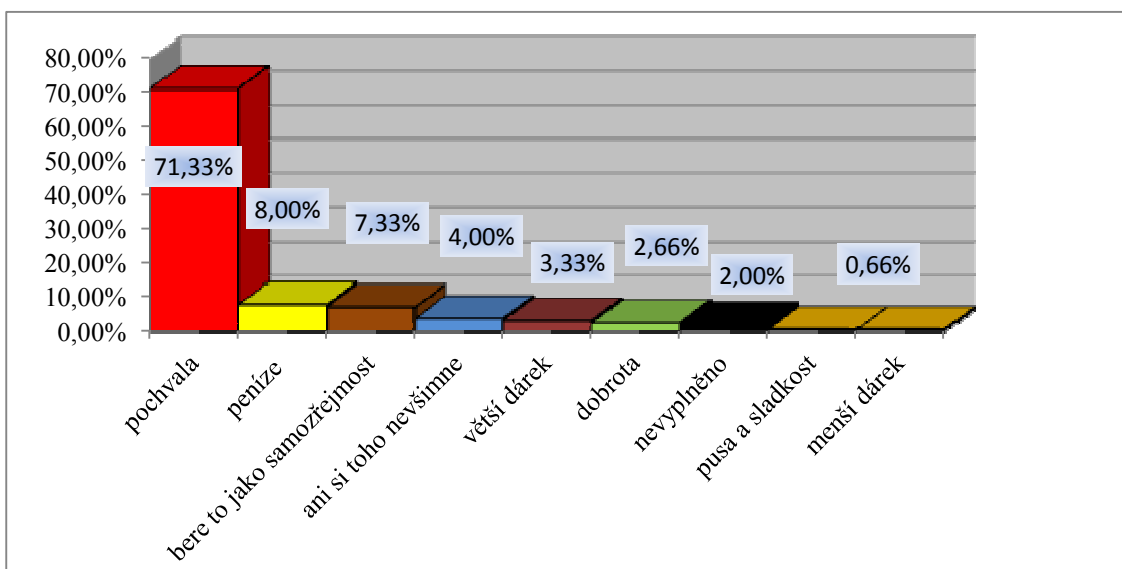
Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Graf č. 22: Nejčastější tresty od matek z pohledu jejich potomků



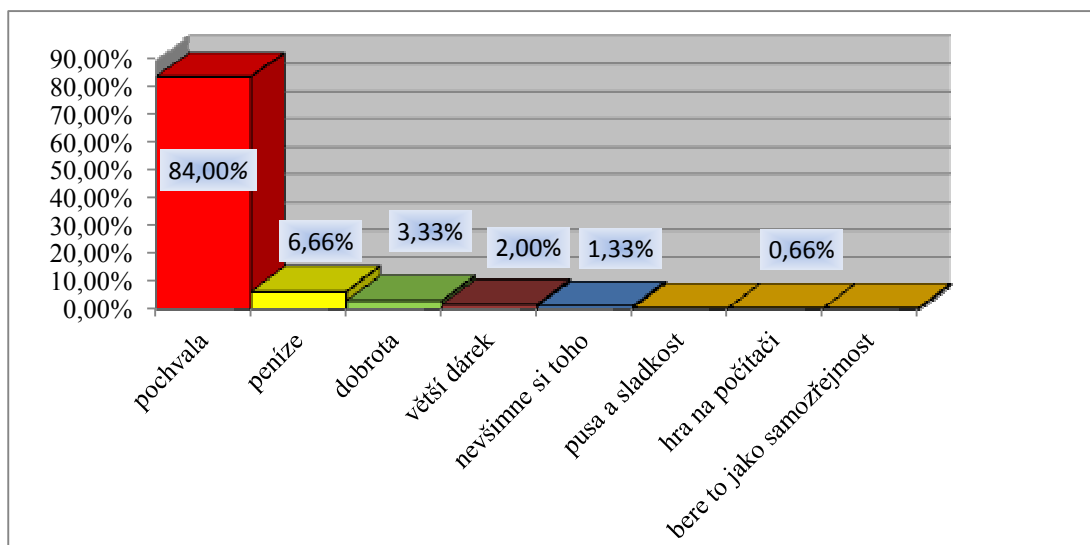
Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Graf č. 23: Nejčastější odměny od otců z pohledu jejich potomků



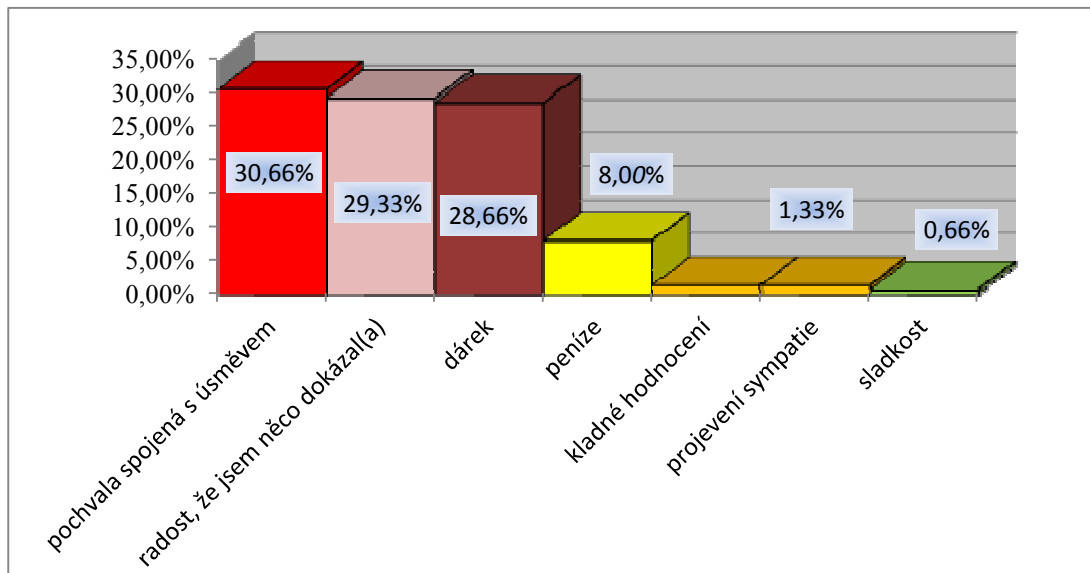
Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Graf č. 24: Nejčastější odměny od matek z pohledu jejich potomků



Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Graf č. 25: Co je pro děti největší odměna



Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

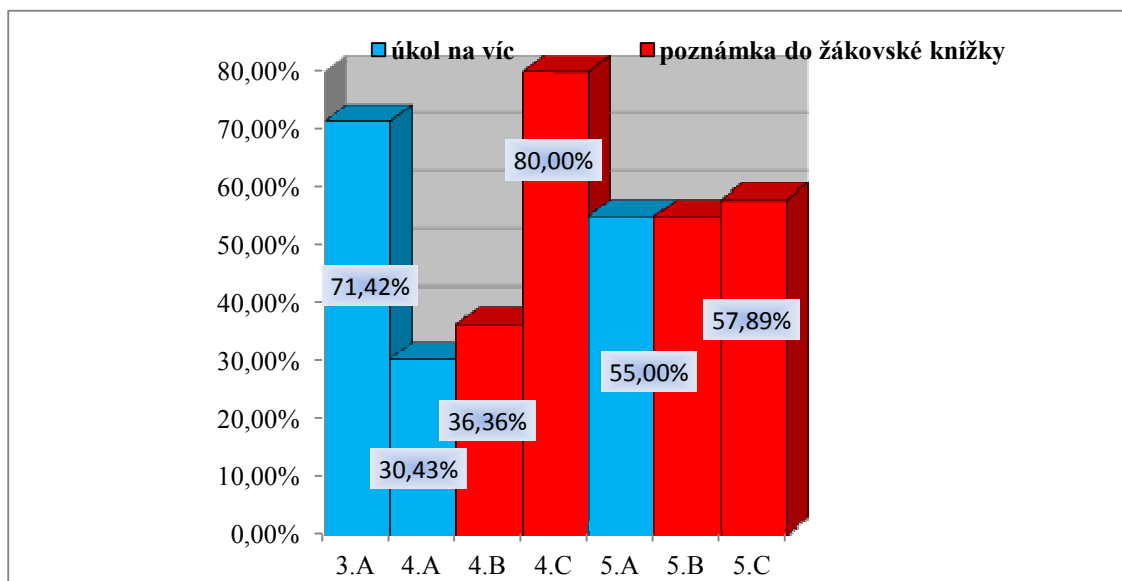
Potěšující je zjištění, že na prvním místě se umístila pochvala spojená s úsměvem (30,66%) a na druhém místě radost z vlastního úspěchu (29,33%). Dárek jako forma odměny se umístil až na třetím místě (28,66%), i když rozdíly ve všech třech zkoumaných položkách byly velice těsné. I Čáp a Mareš (2001) uvádějí, že morální a emoční odměny jsou často efektivnější než materiální odměny, neboť uspokojují potřeby porozumění, uznání a výkonu.

Dále se zamyslíme nad problémem, jak učitelé pracují s pochvalou. Víme, že pochvala působí silněji, když se jí užívá občas a ne po každém dílčím dobře odvedeném výkonu, neboť příliš časté pochvaly „zevšední“ (Čáp, Mareš, 2001). Také z našeho průzkumného šetření jsme zjistili, že učitelé chválí 125 žáků (83,33%) občas, 19 žáků (12,66%) často a 6 žáků (4%) uvedlo, že nikdy nebyli učitelem pochválení. Víme, že každý žák potřebuje zažít úspěch či radost z vykonávané činnosti a být pochválen. Tím formujeme jeho hodnotnější vnitřní motivaci k učení i zvyšujeme jeho pocit spokojenosti ve třídě. Na výsledky jednotlivých tříd poukazují tabulky č. 2 - č. 8 (viz podkapitola 10.4).

Za jaké přestupky jsou žáci, dle jejich výpovědí, nejčastěji trestáni v jednotlivých třídách poukazují přehledné komentáře pod tabulkami č. 2 - č. 8 (viz podkapitola 10.4). Žáci jsou ve všech třídách (kromě 5. C) nejčastěji trestáni za vyrušování v hodinách. Vypovědělo tak 57 žáků (38%). Ve třídě 5. C učitel nejvíce žáky trestá za zapomínání pomůcek a domácích úkolů, což se v ostatních třídách objevilo jako druhý nejfrekventovanější přestupek žáků. Příznivá je skutečnost, že 48 žáků (32 %) nikdy ve třídách nemuselo být potrestáno. Celkový přehled nejčastějších přestupků ve všech třídách jsme přehledně znázornili v grafu č. 19 (viz podkapitola 10.5).

Jaký trest nejčastěji používají třídní učitelé v jednotlivých třídách, jsme znázornili v grafu č. 26.

Graf č. 26: Nejčastější trest od třídních učitelů z pohledu žáků



Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Žáci nejčastěji uváděli poznámku do žákovské knížky nebo úkol navíc. Další výchovné prostředky v konkrétních třídách jsme prezentovali v podkapitole 10.4 při analýze výchovných prostředků v jednotlivých třídách a zaznačili jsme je do přehledného komentáře pod tabulkami č. 2 - č. 8.

V další části diskuse nastíníme, jak žáci chápou pravidla ve třídě a jestli se mohou spolu s učitelem a ostatními spolužáky podílet na hodnocení svého výkonu. Zjistili jsme, že 90% žáků si uvědomuje, jaké pravidlo ve vyučovací hodině porušuje. Pouze 10% žáků nevědělo, za jaký přestupek je učitelem trestáno a jaké pravidlo porušilo. Problém s občasným dodržováním pravidel ve třídě má, jak uvedlo, 48% žáků, ale rovněž stejně početná skupina žáků (48%) konstatovala, že nikdy neměla potíže s jejich dodržováním. Pokud pravidla navrhnou sami žáci a učitel pouze řídí diskusi takovým způsobem, aby došlo k zavedení nezbytných funkčních pravidel a zároveň se zachovalo demokratické rozhodování, pak žáci tato pravidla snadněji přijmou a řídí se jimi. Víme, že žáci musí pochopit, co pravidla znamenají, a musí být ochotni je respektovat. My učitelé musíme jejich dodržování důsledně vyžadovat a kontrolovat, aby plnila svůj účel.

V poslední části naší diskuse se zaměříme na hodnocení, neboť má stěžejní vliv na klima dané třídy. Víme, že hodnocení může odhalit problémy či nedorozumění,

k nimž mohlo dojít a která je potřeba napravit. Z průzkumného šetření jsme se dozvěděli, že většina žáků by výkon svého spolužáka ohodnotila stejně jako učitel (60,66%) a 52,66% žáků uvedlo, že hodnotí výkon zkoušeného žáka spolu s ostatními žáky ve třídě. 14,66% žáků uvedlo, že hodnocení provádí oni sami (sebehodnocení), učitel i jejich spolužáci, což představuje nejlepší formu hodnocení vůbec a současně zkvalitňuje vztah učitele a žáka navozením větší vzájemné důvěry.

I když rozsáhlou analýzu žákova výkonu nelze provádět při každém jeho hodnocení, právě naše profesionalita spočívá v tom, abychom posoudili, kdy lze takovou analýzu provést, kdy bude účinná a pro konkrétního žáka přijatelná a stane se východiskem žákovy seberegulace.

ZÁVĚR

Tato práce je pokusem o nahlédnutí do problematiky výchovných metod rodičů i učitelů, nabízí různé způsoby řešení, jak nežádoucímu chování předcházet a které výchovné prostředky a jakým způsobem používat. Hlavním cílem naší práce bylo přiblížit se k poznání, jak žáci mladšího školního věku vnímají potrestání od svých rodičů, za co jsou svými rodiči nejčastěji odměňováni či trestáni a co je pro ně největší odměnou a trestem. Poukázali jsme na to, jaké odměny a tresty nejčastěji používá jejich třídní učitel, zda chápou význam pravidel ve třídě i jestli se mohou spolu s učitelem a ostatními spolužáky podílet na hodnocení svého výkonu.

V první teoretické části naší práce jsme nejprve definovali klíčové pojmy, charakterizovali jsme žáka mladšího školního věku z hlediska jeho hlavních vývojových složek (percepce, paměti a pozornosti, jazykových kompetencí, emočního vývoje, autoregulačních mechanismů) i z hlediska změny jeho způsobu života ovlivněným vstupem do školy.

V další kapitole jsme poukázali na stěžejní výchovnou úlohu rodiny, na rozdíly mezi školou a rodinou z hlediska výchovy a důležitost jejich vzájemné spolupráce. V následující kapitole jsme podali ucelený obraz o mravní výchově, vývoji morálních postojů a metodách, které vedou za určitých podmínek v určitém sledu k požadovaným cílům výchovy a jejich správný výběr ovlivňuje okamžitá situace, věk a osobnost žáků, ale i názor a postoj učitele i jejich vzájemný vztah.

Jelikož určitý řád je předpokladem soužití i výkonu, v další části práce jsme vymezili funkce kázně, popsali jsme její druhy (vnitřní, vnější, pasivní, aktivní) a vyjmenovali jsme řadu faktorů příčin nekázně, které vznikají i jejich vzájemnou kombinací a které vyžadují důsledné poznání dítěte, jeho potřeb, dosavadního vývoje i současného stavu, pečlivý rozbor interakce s prostředím, působení na rodiče i vrstevníky a individuální přístup všech, kteří s dítětem pracují. Popsali jsme přehled různých situací, které ovlivňují nekázeň, a poukázali jsme na preventivní strategie, pomocí kterých můžeme předcházet nevhodnému chování.

V dalších kapitolách jsme provedli analýzu výchovných prostředků a naznačili jsme možné způsoby jejich používání. Ukázali jsme vám, jak klima třídy, podpora sebeúcty

žáků, osobnost učitele a jeho chyby při poznávání žáků mohou na vychovávané jedince působit příznivě, nebo naopak nepříznivě.

Na závěr teoretické části jsme popsali funkce a formy hodnocení, nejčastější postoje učitelů k žákům i účinky pozitivního či negativního hodnocení, které zůstává stále nejsilnější vazbou mezi školou a rodinou.

V empirické části jsme na základě poznatků uvedených v teoretické části zformulovali hypotézy a následně jsme se věnovali konkrétnímu popisu našeho průzkumného šetření. Naš soubor průzkumu tvořili žáci 3., 4. a 5. tříd základní školy příbramského regionu. Celkem se ho zúčastnilo 150 žáků, z toho 72 chlapců a 78 dívek. Jako průzkumné nástroje jsme použili tři dotazníkové metody. Dotazník sociální klima třídy (A) byl standardizovaný - My Class Inventory (MCI). Jednalo se o zkrácenou verzi autorů B. J. Frasera a D. L. Fischera, který převedl do české verze J. Lašek. Otázky pro Dotazník rodina (B) a Dotazník škola (C) jsme sestavili sami, jednalo se tedy o nestandardizované dotazníky (viz příloha A, B, C).

Pomocí dotazníku Sociální klima třídy (A) jsme zmapovali vybrané kolektivy tříd a vyhodnotili, jak klima školní třídy vidí a interpretují samotní žáci a poukázali jsme na případné odlišnosti i z hlediska pohlaví. Průzkum v jednotlivých třídách ukázal, že soudržnost tříd není sice nijak výrazná, objevovaly se zde často třenice i vysoká soutěživost, ale přesto děti uváděly, že jsou ve škole spokojeny a cítí se zde většinou šťastné. Důkazem byla vyšší až velmi vysoká spokojenost žáků ve všech zkoumaných třídách. Z průzkumu v jednotlivých třídách můžeme jednoznačně konstatovat, že případné rozdíly ve vnímání klimatu třídy vzhledem k pohlaví dětí se ukázaly pouze v kategorii „*obtížnost učení*“. Všichni chlapci (narozdíl od děvčat) vnímali učení jako obtížnější, i když rozdíl byl velice nepatrný (o 1,16%).

Dále jsme zkoumali, jak žáci mladšího školního věku vnímají potrestání od svých rodičů, za co jsou svými rodiči nejčastěji trestáni, jaký trest a jakou odměnu nejvíce používají jejich rodiče. Z našeho průzkumu můžeme potvrdit, že 89,66% dětí uvedlo, že vnímá potrestání od rodičů jako zasloužené a spravedlivé a rozumí, k čemu slouží trest. 61,33% dětí je nejčastěji trestáno za nevhodné chování. Pozitivní je zjištění, že ve většině rodin (v 84,46%) používají rodiče při výchově svých potomků častěji odměny než tresty. Nejčastějším trestem obou rodičů, podle jejich dětí, je zákaz vykonávat svou oblíbenou činnost a nejčastější odměnou obou rodičů je pochvala.

Otcové si méně všímají úspěchů svých potomků o 2,67% než matky a častěji pokládají úspěch dětí za samozřejmost. Potěšující je zjištění, že na otázku, co je pro děti největší odměnou, se na prvním místě umístila pochvala spojená s úsměvem (30,66%).

Dalším cílem bylo poukázat na to, jak v jednotlivých třídách učitel pracuje s pochvalou, za jaký přestupek jsou žáci nejčastěji trestáni ve škole, jaký trest nejvíce používá jejich třídní učitel, zda chápou význam pravidel ve třídě i jestli se mohou spolu s učitelem a ostatními spolužáky podílet na hodnocení svého výkonu.

Z našeho průzkumného šetření jsme zjistili, že učitelé chválí 125 žáků (83,33%) občas, 19 žáků (12,66%) často a 6 žáků (4%) uvedlo, že nikdy nebylo učitelem pochváleno. Žáci jsou ve všech třídách (kromě 5. C) nejčastěji trestáni za vyrušování v hodinách. Ve třídě 5. C učitel nejvíce žáky trestá za zapomínání pomůcek a domácích úkolů, což se v ostatních třídách objevilo jako druhý nejfrekventovanější přestupek žáků. Příznivá je skutečnost, že 48 žáků (32 %) nikdy ve zkoumaných třídách nemuselo být potrestáno.

Z průzkumného šetření jsme zjistili, jaký trest nejčastěji použili třídní učitelé v jednotlivých třídách. Žáci nejčastěji uváděli poznámku do žákovské knížky nebo úkol navíc. Dále jsme se přesvědčili, že 90% žáků si uvědomuje, jaké pravidlo ve vyučovací hodině porušuje, pouze 10% žáků nevědělo, za jaký přestupek je učitelem trestáno. Většina žáků by výkon svého spolužáka ohodnotila stejně jako učitel (60,66%).

Všechny námi navrhované hypotézy byly potvrzeny.

- H1** Většina žáků rozumí, k čemu slouží trest a vnímá potrestání od rodičů jako spravedlivé.
- H2** Žák, který je doma často trestán, je také často trestán i ve škole.
- H3** Žák, jehož rodiče jsou nedůslední ve výchově, má často problém i s dodržováním pravidel ve třídě.
- H4** Většina žáků souhlasí s tím, že učitel ukládá přiměřené tresty za konkrétní provinění a je důsledný v jejich dodržování.
- H5** Kolektivy žáků, které často řeší problémy (konflikty) s pomocí učitele, mají procentuálně i vysokou hodnotu v kvalitě „*třenice ve třídě*“.
- H6** Žáci, kteří se při vyučování často nudí, mají procentuálně vysokou hodnotu i v kvalitě „*obtížnost v učení*“.
- H7** Většina žáků by výkon spolužáka klasifikačně ohodnotila stejně jako učitel.

Rodina a škola patří mezi základní instituce, které mají nenahraditelný vliv na výchovu a formování osobnosti. Je proto nezbytně nutné, aby tyto dva subjekty spolu efektivně spolupracovaly a rodiče i učitelé byli důslední ve svých požadavcích. V případě určitých nesrovnalostí právě rodiče jsou prvními pomocníky, kteří situaci mohou příznivě ovlivnit, vznést svoje požadavky a očekávání a nastartovat vývoj jiným směrem. Mnohé z problémů jsou zapříčiněny právě nefungující rodinou a neochotou rodičů spolupracovat se školou.

Uvítali bychom, kdyby naše práce mohla nějakým způsobem pomoci všem učitelům a studentům pedagogických škol k lepší orientaci v oblasti nekázně v primárním školství i sloužit k zamyšlení a hledání i jiných možných východisek z problémových situací. Je zřejmé, že nelze najít obecný a jednotný návod pro výchovu či kázeň všech dětí. Zjištěné výsledky klimatu v jednotlivých třídách nabízejí možnost zásahu jednotlivých třídních učitelů do atmosféry třídy tak, aby došlo ke zlepšení vztahů mezi žáky a to v oblastech, které v našem šetření pro konkrétní třídu nevyšly úplně příznivě.

Oblastí zkoumání, které by mohly na zjištěné výsledky tohoto průzkumného šetření navázat a vést tak k dalšímu rozpracování této problematiky, je mnoho. Do průzkumu by mohly být zahrnuty širší souvislosti rodinného prostředí, jako soudržnost rodiny, její úplnost, počet sourozenců, ekonomické poměry v rodině, počet žáků ve třídě z rozvedených rodin, počet dětí ve třídě se střídavou péčí, ale i složení třídy z hlediska pohlaví, počtu integrovaných žáků v konkrétních třídách i počtu žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností nebo poruchami chování.

I když výchova má stěžejní roli pro vývoj jedince, musíme přihlédnout i k působení osobnostních, interpersonálních a kulturních vlivů. Ideální je kooperativní demokratická výchova, založená na přiměřené kontrole a současně na kladném emočním vztahu k rodičům (i k učitelům), neboť vede k příznivému vývoji zdravé, sebejisté, aktivní a senzibilní osobnosti.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- AMONAŠVILI, Š. A. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1987. Citace podle: KOLÁŘ, Z. - ŠIKULOVÁ, R. (2009), s. 49.
- ARIES, P. *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*. New York, 1965. Citace podle: RABUŠICOVÁ, M. (2007), s. 22.
- ATKINSONOVÁ, R. L. - ATKINSON, R. C. - SMITH, E. E., et al. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995, s. 94, s. 99. Citace podle: BENDL, S. (2011) s. 96, s. 99.
- BENDL, S. *Školní kázeň. Metody a strategie*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-80-3.
- BENDL, S. *Ukázněná třída aneb kázeňské minimum pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2005, s. 53. ISBN 80-7254-624-4.
- BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 28, s. 75 - 76, s. 79. ISBN 978-80-7387-436-0.
- BERGER, K. S. - THOMPSON, R. A. *The developing person*. New York: Worth. Publ., 1998. Citace podle: VÁGNEROVÁ, M. (2005), s. 261.
- BLÍŽOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1992, s. 146. ISBN 80-85498-18-9.
- CANGELOSI, J. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 4. vyd. Praha: Portál, 2006, (c1994) s. 28, s. 89, s. 120, s. 206. ISBN 80-7367-118-2. Citace podle: ČAPEK, R. (2008), s. 22 - 21, s. 56, s. 59.
- CORRELL, V. *Pädagogische Verhaltenspsychologie*. 2. vyd. München: Reinhardt, 1967. In SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999, s. 161. Citace podle: KOLÁŘ, Z. - ŠIKULOVÁ, R. (2009), s. 110.
- CULLINGFORD, C. The Role of Parents in Education System In: Cullingford, C. (ed.) *Parents, Education and the State*. Aldershot: Arena, 1996, s. 186. ISBN 1-85742-338-0. Citace podle: RABUŠICOVÁ, M., et al. (2004), s. 39.

- ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, s. 31 - 32. ISBN 978-80-247-1718-0.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993, s. 316. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, J. - MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Portál, s. r. o, 2007 (c2001), s. 253, s. 264 - 265, s. 576. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČERVENKA, S. *Angažované učení*. 1. vyd. Praha: Houška, 1992. ISBN 80-900704-8-5.
- DIAMOND, A. *Neuropsychological insights into meaning of object concept development*. V Carey, S., Gelman, R.: The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition. Erlbaum, New York, Hillsdale. Citace podle: VÁGNEROVÁ, M. (2005), s. 256.
- DROTÁROVÁ, E. Pohľady do problematiky motivácie k učeniu u žakov základnej školy. *Psychológia a potopsychológia dieťaťa, 1987*, č. 2, s. 99 - 120. Citace podle: ČÁP, J. (1993), s. 187.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 241. ISBN 80-7178-063-4.
- HAVLÍNOVÁ, M. (ed), et al. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998, s. 82 - 118. Citace podle: Kalhous, Z. - OBST, O., et al. (2002), s. 398.
- HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. SPN: Praha, 1973. Citace podle: RABUŠICOVÁ, M. (1991), s. 62.
- HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982. Citace podle: KOLÁŘ, Z. - ŠIKULOVÁ, R. (2009), s. 54.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1.vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele II*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2001. ISBN 80-7082-809-9.
- HRABAL, V. et al. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1984. Citace podle: PRUNNER, P. et al., (2003), s. 67. Citace podle: ČÁP, J. (1993), s. 187.

- **CHÁVEZ, R. CH.** The Use of High-Inference Measures To Study Classroom Climates - A Review. *Review of Educational Research*, 54, 1984, c. 2, s. 237 - 261. Citace podle: ČÁP, J. - MAREŠ, J. (2001), s. 568.
- **JOWETT, S. - BAGINSKY, M.** Parents and education: a survey of their involvement and a discussion of some issues. *Educational Research*, vol. 30, no. 1, February 1988, pp. 36 - 45. Citace podle: RABUŠICOVÁ, M., et al. (2004), s. 34.
- **JŮVA, V.** *Úvod do pedagogiky*. 3. vyd. Brno: PAIDO, 1997, s. 31, s. 91. ISBN 80-85931-39-7.
- **KALHOUS, Z. - OBST, O. et al.** *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009 (c2002), s. 234, s. 237, s. 338, s. 387. ISBN 978-80-7367-571-4.
- **KELLAGHAN, T.** *Family and Schooling*. In SAHA, J. L. et al. *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, s. 606 - 613. Oxford, 1997. ISBN 0-08-042990-4. Citace podle: RABUŠICOVÁ, M. (2007), s. 22.
- **KOLÁŘ, M.** *Skrytý svět šikanování ve školách*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1.
- **KOLÁŘ, M.** *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.
- **KOLÁŘ, Z. - ŠIKULOVÁ, R.** *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2009, s. 111. ISBN 978-80-247-2834-6.
- **KOUKOLÍK, F.** *Lidský mozek*. Praha: Portál, 2000. Citace podle: VÁGNEROVÁ, M. (2005), s. 258.
- **KOUNIN, J.** *Discipline and group management in classrooms*. New York, 1970. Citace podle: CANGELOSI, J. (1994), s. 33.
- **KRAFTOVÁ, H.** *Rodinná výchova jako základ pro vytváření lidské osobnosti a životních zásad člověka v mladším školním věku. Bakalářská práce*. Praha: UJAK, 2011, s. 9, s. 24 - 26.
- **KUČEROVÁ, S.** *Člověk, hodnoty, výchova*. Prešov: ManaCon 1996. Citace podle: STŘELEČEK, S., et al. (1998), s. 79, 82, 86, 97, 98.
- **KUČEROVÁ, S.** Mravní výchova ve škole. In KOLEKTIV. *Pedagogika IV. Vybrané kapitoly z teorie a praxe výchovy*. Ostrava: OU, 1996. ISBN 80-70042-110-X, s. 11-30. Citace podle: MALACH, J. (2007), s. 35 - 40.

- **KURIC, J. et al. *Ontogenetická psychologie***. Praha: SPN, 1986. Citace podle: LANGMEIER, J. - KREJČÍŘOVÁ, D. (2006), s. 119.
- **KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele***. 2. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2004 (c1996), s. 88 - 89, s. 95, s. 110, s. 119. ISBN 80-7178-965-8.
- **LANGMEIER, J. - KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie***. 4. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- **LEWIS, D. *Tajná řeč těla***. Praha: Victoria Publishing, 1995. Citace podle: KALHOUS, Z. - OBST, O., et al. (2002), s. 392.
- **LOKŠOVÁ, I. LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole***. Praha: Portál, 1999, s. 14 - 20. Citace podle: KALHOUS, Z. - OBST, O., et al. (2002), s. 370.
- **LUMSDEN, F. S. Student Motivation to Learn. *ERIC Digest 92***. ERIC Clearinghouse on Educational Management, Eugene, 1994. Citace podle: KALHOUS, Z. - OBST, O., et al. (2002), s. 367.
- **MALACH, J. *Teorie metodiky výchovy***. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, s. r. o., 2007. ISBN 978-80-86723-29-7.
- **MAREŠ, J. *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky***. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta - SPN, 1989 (skripta). Citace podle: SLAVÍK, J. (1999), s. 37.
- **MAREŠ, J. *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky***. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta - Státní pedagogické nakladatelství, 1991. Citace podle: SLAVÍK, J. (1999), s. 22.
- **MAREŠ, J. - KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole***. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 210. Citace podle: KOLÁŘ, Z. - ŠIKULOVÁ, R. (2009), s. 48, s. 132, s. 134 - 135.
- **MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti***. 1.vyd. Praha: Avicenum, 1986.
- **MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém?*** 4. vyd. Praha: Portál, 1997 (c1994). ISBN 80-7178-138-X.
- **MATĚJČEK, Z. - LANGMEIER, J. *Počátky našeho duševního života***. Praha: Panorama, 1986. Citace podle: LANGMEIER, J. - KREJČÍŘOVÁ, D. (2006), s. 119.

- **MEBUS, G.** Ausländische Eltern, Rine vernachlässigte Minderheit in der Schule. *Pädagogik*, 1995, č. 5, s. 48 - 50. Citace podle: RABUŠICOVÁ, M., et al. (2004), s. 39.
- **MILLS, R. - DUCK, S.** *The developmental psychology of personal relationships*. New York: J. Wiley, 2000. Citace podle: VÁGNEROVÁ, M. (2005), s. 263.
- *Parents as Partners in Schooling*. Paris: OECD, 1977, s. 208. ISBN 92-64-15492-2. Citace podle: RABUŠICOVÁ, M., et al. (2004), s. 34.
- **PASCH, M., et al.** *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 1998, s. 370 - 371. ISBN 80-7178-127-4.
- **PASCH, M. - GARDNER, T. G. - LANGEROVÁ, G. M. et al.** *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998, s. 363. Citace podle: BENDL, S. (2011), s. 80 - 81.
- **PAVELKOVÁ, I.** *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Pedagogická fakulta, UK, 2002, s. 58. Citace podle: ČAPEK, R. (2008), s. 20.
- **PAVELKOVÁ, I. - FRENCL, M.** Motivace žáků k učení. *Pedagogika 50*, 1997, s. 329 - 354. Citace podle: KALHOUS, Z. - OBST, O. (2002), s. 370.
- **PETTY, G.** *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008 (c1996). ISBN 978-80-7367-427-4.
- **PIAGET, J.** *Psychologie inteligence*. Praha: SPN, 1966. Citace podle: VÁGNEROVÁ, M. (2005), s. 242.
- **PIAGET, J. - INHELDEROVÁ, B.** *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970. Citace podle: VÁGNEROVÁ, M. (2005), s. 242.
- **PIŤHA, P. - HELUS, Z.** *Návrh pojetí obecné školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-65-8.
- **PIŤHA, P. - HELUS, Z.** *Návrh pojetí občanské školy*. Praha: Portál, 1994. Citace podle: KALHOUS, Z. - OBST, O. et al. (2002), s. 367, s. 386.
- **PRUNNER, P., et al.** *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2003. ISBN 80-7082-979-6.

- **PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník***. Praha: Portál 1995. Citace podle: ČAPEK, R. (2008), s. 16, s. 114.
- **PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika***. Praha: Portál, 1997. Citace podle: KALHOUS, Z. - OBST, O. et al. (2002), s. 387, s. 397.
- **PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova***. Praha: ISV, 2001. Citace podle: BENDL, S. (2011), s. 76.
- **RABUŠICOVÁ, M. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy***. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1991, s. 91. ISBN 80-210-0328-6.
- **RABUŠICOVÁ, M. et al. *Škola versus rodina***. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- **REID, I. *The Sociology of School and Education***. Fontana Press: London, 1986. Citace podle: RABUŠICOVÁ, M. (1991), s. 90.
- **ROGERS, C. *Client Centered Therapy***. Boston, Houghton: Mifflin, 1951. Citace podle: ČAPEK, R. (2008), s. 35.
- **ROSSMAN, B. R. School age children`s perception of coping with distress: Strategies for emotion regulation and the moderation of adjustment. *J. of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 1373 - 1397, 1992. Citace podle: VÁGNEROVÁ, M. (2005), s. 263.**
- **ROTTEROVÁ, B. *Kázeň a problematika jejího utváření***. 1. vyd. Praha: UK, 1973.
- **ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi***. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.
- **SCHIMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení***. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 34. ISBN 80-85282-91-7.
- **SIEGLER, R. S. *Children`s thinking***. New Jersey: Prentice Hall, 1998. Citace podle: VÁGNEROVÁ, M. (2005), s. 254.
- **SIEGLER, R. S. et al. *How children develop***. New York: Wort publ., 2003. Citace podle: VÁGNEROVÁ, M. (2005), s. 257.
- **SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole***. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, s. 22. ISBN 80-7178-262-9.

- **SMITH, B. O.** Discipline. In: EBEL, R. L., NOLL, V. H., BAUER, R. M. *Encyclopedia of Educational Research*. London: The Macmillan Company, 1969, s. 292 - 296. Citace podle: BENDL, S. (2011), s. 18, s. 75.
- **STŘELEČEK, S., et al.** *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998, s. 68. ISBN 80-85931- 61-3.
- **SZACHTOVÁ, A. et al.** *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2001. ISBN 80-7082-637-1.
- **TAUSCH, R. - TAUSCH, A. M.** *Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht*. Göttingen: Hogrefe, 1970. Citace podle: ČÁP, J. (1993), s. 339 - 340.
- **THOMAS, G.** Teachers` Views of Parents in School. In: Cullingford, C. (ed.) *Parents, Education and the State*. Aldershot: Arena, 1996, s. 81 - 101. ISBN 1-85742-338-0. Citace podle: RABUŠICOVÁ, M., et al. (2004), s. 39.
- **TUČEK, A.** *Problémy školního hodnocení*. Praha: SPN, 1966. Citace podle: KOLÁŘ, Z. - ŠIKULOVÁ, R. (2009), s. 45.
- **VÁGNEROVÁ, M.** *Vývojová psychologie I*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- **VALIŠOVÁ, A.** *Asertivita v rodině a ve škole*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 1992. ISBN 80-85467-02-X.
- **VALIŠOVÁ, A. - KASÍKOVÁ, H. et al.** *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011 (c2007). ISBN 978-80-247-3357-9.
- **VANÍČKOVÁ, E.** *Tělesné tresty dětí*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2004, s. 50, s. 71. ISBN 80-247-0814-0.
- **VASTA, R. et al.** *Child psychology*. New York: J. Wiley, 1995. Citace podle: VÁGNEROVÁ, M. (2005), s. 256.
- **VINCENT, C.** *Including parents?* Buckingham: Open University Press, 2000, s. 156. ISBN 0-335-20442-2. Citace podle: RABUŠICOVÁ, M., et al. (2004), s. 38 - 39.
- **WALLACE, T. - WALBERG, H.** Parental Partnership for Learning. *International Journal of Educational Research*, vol. 15, No. 2, 1991. ISSN 0883-0355. Citace podle: RABUŠICOVÁ, M., et al. (2004), s. 34.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

- VELIKANIČ, J. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1973.

Seznam použitých internetových zdrojů

- **Erik Erikson**. [online]. © 27. 12. 2012. [cit. 2011-11-02].
Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Erik_Erikson.
- **Lawrence Kohlberg**. [online]. © 15. 4. 2012. [cit. 2012-06-30].
Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Lawrence_Kohlberg.
- **Logotrop**. [online]. © 23. 2. 2012. [cit. 2012-08-08].
Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Logotrop>.
- **Maslowova pyramida**. [online]. © 10. 12. 2012 [cit. 2012-07-18].
Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova_pyramida.
- **Styly výchovy**. [online]. © 9. 11. 2012. [cit. 2012-08-07].
Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Styly_v%C3%BDchovy.

Seznam ostatních zdrojů

- **Listina základních práv a svobod**. In *Sbírka zákonů č. 23/1991, částka 6*, s. 116. Citace podle: BENDL, S. (2005), s. 210 - 211.
- **Úmluva o právech dítěte**. In *Sbírka zákonů č. 104/1991, částka 22*, s. 507. Citace podle: BENDL, S. (2005), s. 210.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

| | |
|------------------------------------------------------------|---------|
| Obr. 1: Piagetova vývojová stadia kognitivního vývoje..... | str. 31 |
| Obr. 2: Kohlbergův model vývoje morálního usuzování..... | str. 33 |

Seznam tabulek

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Tabulka č. 1: Početní zastoupení respondentů..... | str. 106 |
| Tabulka č. 2: Třídní učitel 3. A..... | str. 108 |
| Tabulka č. 3: Třídní učitel 4. A..... | str. 110 |
| Tabulka č. 4: Třídní učitel 4. B..... | str. 113 |
| Tabulka č. 5: Třídní učitel 4. C..... | str. 115 |
| Tabulka č. 6: Třídní učitel 5. A..... | str. 118 |
| Tabulka č. 7: Třídní učitel 5. B..... | str. 120 |
| Tabulka č. 8: Třídní učitel 5. C..... | str. 123 |
| Tabulka č. 9: Jak výchovné metody rodičů včetně potrestání vnímají jejich potomci | str. 130 |
| Tabulka č. 10: Trestání v rodině a ve škole..... | str. 131 |
| Tabulka č. 11: Pravidla ve třídě z pohledu žáků..... | str. 134 |
| Tabulka č. 12: Výpověď žáků k čemu slouží pravidla ve škole..... | str. 135 |
| Tabulka č. 13: Třídní učitel a jeho trestání z pohledu žáků..... | str. 136 |
| Tabulka č. 14: Pomoc učitele při řešení konfliktů ve třídě 3..... | str. 137 |
| Tabulka č. 15: Pomoc učitele při řešení konfliktů ve třídě 4. A..... | str. 137 |
| Tabulka č. 16: Pomoc učitele při řešení konfliktů ve třídě 4. B..... | str. 137 |
| Tabulka č. 17: Pomoc učitele při řešení konfliktů ve třídě 4. C..... | str. 138 |
| Tabulka č. 18: Pomoc učitele při řešení konfliktů ve třídě 5. A..... | str. 138 |
| Tabulka č. 19: Pomoc učitele při řešení konfliktů ve třídě 5. B..... | str. 138 |
| Tabulka č. 20: Pomoc učitele při řešení konfliktů ve třídě 5. C..... | str. 139 |
| Tabulka č. 21: Důvod nudění u žáků s vysokou hodnotou OBTÍŽNOST UČENÍ | str. 140 |
| Tabulka č. 22: Hodnocení ve třídě..... | str. 141 |

Seznam grafů

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Graf č. 1: Klima třídy 3. A v bodovém systému..... | str. 107 |
| Graf č. 2: Klima třídy 4. A v bodovém systému..... | str. 109 |
| Graf č. 3: Klima třídy 4. B v bodovém systému..... | str. 112 |
| Graf č. 4: Klima třídy 4. C v bodovém systému..... | str. 114 |
| Graf č. 5: Klima třídy 5. A v bodovém systému..... | str. 117 |
| Graf č. 6: Klima třídy 5. B v bodovém systému..... | str. 119 |
| Graf č. 7: Klima třídy 5. C v bodovém systému..... | str. 122 |
| Graf č. 8: Počet procent žáků ve všech zkoumaných třídách: SPOKOJENOST | str. 124 |
| Graf č. 9: Počet procent žáků ve všech zkoumaných třídách: SOUDRŽNOST | str. 124 |
| Graf č. 10: Počet procent žáků ve všech zkoumaných třídách: TŘENICE | str. 125 |
| Graf č. 11: Počet procent žáků ve všech zkoumaných třídách: SOUTĚŽIVOST | str. 125 |
| Graf č. 12: Počet procent žáků ve všech zkoumaných třídách: OBTÍŽNOST UČENÍ | str. 126 |
| Graf č. 13: SPOKOJENOST chlapců a dívek ve zkoumaných třídách..... | str. 127 |
| Graf č. 14: SOUDRŽNOST chlapců a dívek ve zkoumaných třídách..... | str. 127 |
| Graf č. 15: TŘENICE chlapců a dívek ve zkoumaných třídách..... | str. 128 |
| Graf č. 16: OBTÍŽNOST UČENÍ chlapců a dívek ve zkoumaných třídách..... | str. 128 |
| Graf č. 17: SOUTĚŽIVOST chlapců a dívek ve zkoumaných třídách..... | str. 129 |
| Graf č. 18: Nejčastější přestupky z pohledu dětí v rodinách..... | str. 132 |
| Graf č. 19: Nejčastější přestupky z pohledu žáků ve třídách..... | str. 133 |
| Graf č. 20: TŘENICE versus častost řešení konfliktů s pomocí učitele..... | str. 139 |
| Graf č. 21: Nejčastější tresty od otců z pohledu jejich potomků..... | str. 145 |
| Graf č. 22: Nejčastější tresty od matek z pohledu jejich potomků..... | str. 146 |
| Graf č. 23: Nejčastější odměny od otců z pohledu jejich potomků..... | str. 146 |
| Graf č. 24: Nejčastější odměny od matek z pohledu jejich potomků..... | str. 147 |
| Graf č. 25: Co je pro děti největší odměna..... | str. 147 |
| Graf č. 26: Nejčastější trest od třídních učitelů z pohledu žáků..... | str. 149 |

SEZNAM PŘÍLOH

| | |
|-------------------------------------------------------|-----|
| Příloha A - Dotazník sociální klima třídy..... | I |
| Příloha B - Dotazník rodina..... | II |
| Příloha C - Dotazník škola..... | III |

Příloha A - Dotazník sociální klima třídy

číslo:

Pohlaví: chlapec - děvče (zakroužkuj)

Třída:

Chtěli bychom se něco dovědět o Tobě a o Tvém nejbližším okolí. Součástí tohoto okolí je také tvoje třída. Odpověz na následující otázky, zakroužkuj buď ANO, nebo NE.

| | | | |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----|
| 1. | V naší třídě baví děti práce ve škole. | ANO | NE |
| 2. | V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou. | ANO | NE |
| 3. | V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je lepší. | ANO | NE |
| 4. | V naší třídě je učení těžké, máme moc práce. | ANO | NE |
| 5. | V naší třídě je každý mým kamarádem. | ANO | NE |
| 6. | Některé děti nejsou v naší třídě šťastné. | ANO | NE |
| 7. | Některé děti v naší třídě jsou lakomé. | ANO | NE |
| 8. | Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků. | ANO | NE |
| 9. | Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci. | ANO | NE |
| 10. | Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády. | ANO | NE |
| 11. | Děti z naší třídy mají svou třídu rády. | ANO | NE |
| 12. | Mnoho dětí z naší třídy dělá žákům naschvály. | ANO | NE |
| 13. | Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci. | ANO | NE |
| 14. | V naší třídě umějí dobře pracovat jen bystré děti. | ANO | NE |
| 15. | Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé. | ANO | NE |
| 16. | Některým dětem se v naší třídě nelíbí. | ANO | NE |
| 17. | Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily. | ANO | NE |

| | | | |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------|-----|----|
| 18. | Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní. | ANO | NE |
| 19. | Práce ve škole je namáhavá. | ANO | NE |
| 20. | Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí. | ANO | NE |
| 21. | V naší třídě je legrace. | ANO | NE |
| 22. | Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají. | ANO | NE |
| 23. | Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší. | ANO | NE |
| 24. | Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit. | ANO | NE |
| 25. | Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé. | ANO | NE |

Zdroj: **KALHOUST, Z. - OBST, O. Školní didaktika.** 2. vyd. Praha: Portál, 2009 (c2002), s. 237. ISBN 978-80-7367-571-4.

Příloha B - Dotazník rodina

číslo:

Pohlaví: chlapec - děvče (zakroužkuj)

Třída:

Chtěli bychom se něco dovědět o Tobě a o Tvém nejbližším okolí. Součástí tohoto okolí jsou také rodiče. Odpověz na následující otázky, zakroužkuj vždy jenom jednu odpověď, tam kde je možnost, můžeš odpověď napsat.

1. Když se Ti něco povede, maminka:

- a) Tě pochválí
- b) odmění Tě nějakou dobrotou
- c) koupí Ti nějaký větší dárek
- d) dostaneš od ní peníze
- e) ani si toho nevšimne
- f) bere to jako samozřejmost
- g) jiná odpověď-----

2. Když se Ti něco povede, tatínek:

- a) Tě pochválí
- b) odmění Tě nějakou dobrotou
- c) koupí Ti nějaký větší dárek
- d) dá Ti peníze
- e) ani si toho nevšimne
- f) bere to jako samozřejmost
- g) jiná odpověď-----

3. Jak hodně Tě maminka chválí?

- a) často
- b) občas
- c) nikdy

4. Jak hodně Tě tatínek chválí?

- a) často
- b) občas
- c) nikdy

5. Když maminka udělá chybu, omluví se Ti?

- a) ano
- b) ne

6. Když tatínek udělá chybu, omluví se Ti?

- a) ano
- b) ne

7. Máš zkušenost, že za stejnou věc Tě rodiče:

- a) jednou pochválí, jindy zase pokárají
- b) stále buď chválí, nebo stále jen kárají

8. Když něco provedeš, který trest maminka nejvíce používá?

- a) dostanu od ní pohlavek
- b) zakáže mi nějakou oblíbenou činnost
- c) strašně mi vynadá
- d) naplácá mi na zadek
- e) musím se za trest učit
- f) musím za trest vykonat nějakou práci
- g) jiný (napiš jaký) -----

9. Když něco provedeš, který trest tatínek nejvíce používá?

- a) dostanu od něho pohlavek
- b) zakáže mi nějakou oblíbenou činnost
- c) strašně mi vynadá
- d) naplácá mi na zadek
- e) musím se za trest učit
- f) musím za trest vykonat nějakou práci
- g) jiný (napiš jaký) -----

10. Jakou výši kapesného dostáváš?

- a) žádné nedostávám
- b) asi 100 Kč měsíčně

- c) asi 200Kč měsíčně
- d) méně než 100Kč měsíčně
- e) více než 200Kč měsíčně

11. Když něco provedeš, vysvětlí Ti maminka nebo tatínek, co jsi udělal(a) špatně?

- a) ano
- b) ne

12. Rozumíš jejich vysvětlení, jsi si vědom(a) svého přestupku?

- a) ano
- b) ne

13. Po provinění:

- a) rodiče Ti vždy vysvětlí, co nesmíš dělat
- b) vždy na Tebe křičí a hrozí Ti dalšími tresty

14. Myslíš si, že za malé provinění dostaneš:

- a) přiměřený trest
- b) velký trest

15. Rodiče Ti zbytek trestu:

- a) nikdy neodpustí, protože byl přiměřený Tvému provinění
- b) vždy odpustí, neboť Ti ho uložili v rozčilení

16. Po prožitém potrestání:

- a) cítíš úlevu a víš, že Tě rodiče mají rádi
- b) máš strach, že Tě rodiče již nemají rádi

17. Když Tě maminka nebo tatínek potrestají:

- a) víš, co jsi udělal(a) nesprávně
- b) nevíš, co jsi udělal(a) nesprávně, za co jsi potrestán(a)

18. Při Tvoji výchově rodiče používají

- a) častěji odměny
- b) častěji tresty

19. Míváš strach, že Tě rodiče potrestají:

- a) často (mám strach)
- b) občas (mám strach)
- c) nikdy (nemám strach)

20. Rodiče Tě trestají stále stejným způsobem:

- a) ano
- b) ne
- c) nikdy mě netrestají

21. Když Tě rodiče potrestají:

- a) strašně se na ně zlobíš, víš, že Tě nemají rádi
- b) víš, že Tě mají rádi a že sis potrestání zasloužil(a)

22. Rodiče Tě potrestají:

- a) okamžitě, když něco provedeš
- b) až když Ti vysvětlí, co jsi udělal(a) špatně, a rozmyslí si, jakou formou Tě potrestají

23. Pomohl Ti trest pochopit, co nesmíš a co je nesprávné?

- a) ano
- b) ne

24. Za co jsi nejčastěji rodiči trestán(a)?

- a) za špatné chování
- b) za špatné známky
- c) nikdy mě netrestají
- d) jiná odpověď -----

25. Vnímáš potrestání od rodičů jako nespravedlnost?

- a) často
- b) občas
- c) nikdy

26. Kdo Tě nejčastěji odměňuje (chválí)?

- a) matka
- b) otec
- c) prarodiče
- d) sourozenci
- e) učitel
- f) nikdo mě nechválí

g) jiná odpověď -----

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

Příloha C - Dotazník škola

číslo:

Pohlaví: chlapec - děvče (zakroužkuj)

Třída:

Chtěli bychom se něco dovědět o Tobě a o Tvém nejbližším okolí. Součástí tohoto okolí je i třídní učitel. Odpověz na následující otázky, zakroužkuj vždy jenom jednu odpověď, tam kde je možnost, můžeš odpověď napsat.

1. Jak často Tě učitel chválí?

- a) často
- b) občas
- c) nikdy

2. Když učitel udělá chybu, omluví se Ti?

- a) ano
- b) ne

3. Jak se zachová učitel, když se Ti něco povede:

- a) pochválí Tě
- b) odmění Tě nějakou dobrotou
- c) koupí Ti nějaký dárek
- d) ani si toho nevšimne
- e) bere to jako samozřejmost
- f) ohodnotí Tě jedničkou
- g) napíše Ti pochvalu do žákovské knížky
- f) jiná odpověď-----

4. Učitel Ti zbytek trestu:

- a) nikdy neodpustí, protože byl přiměřený Tvému provinění
- b) vždy odpustí, neboť Ti ho uložil v rozčilení

5. Pomůže a poradí Ti učitel, když máš nějaký problém?

- a) ano
- b) ne

6. Vnímáš potrestání od učitele jako nespravedlnost?

- a) často
- b) občas
- c) nikdy

7. Za co jsi nejčastěji učitelem odměňován(a)?

- a) za správné vědomosti a výkony
 - b) za slušné chování
 - c) za ochotu a pomoc učiteli
 - d) za aktivitu v hodině
 - e) za pomoc spolužákovi
 - f) jiná odpověď -----
-

8. Za co jsi nejčastěji učitelem trestán(a)?

- a) nikdy nejsem trestán(a)
 - b) za vyrušování v hodině
 - c) za zapomínání pomůcek a domácích úkolů
 - d) za pozdní příchod na vyučování
 - e) za ubližování spolužákům
 - f) za ničení školního majetku
 - g) za hrubé vyjadřování
 - h) za nepracování v hodině i po domluvě učitele
 - i) za ničení věcí spolužákům
 - j) za nekázeň a porušování pravidel o přestávce
 - k) za nezdvořilé chování vůči starším osobám
 - l) za skákání druhému do řeči
 - m) za neuposlechnutí pokynů učitele
 - n) za časté hádky s ostatními spolužáky
 - o) za pozdní přípravu na vyučování
 - p) jiná odpověď -----
-

9. Byl(a) jsi někdy učitelem ve škole tělesně potrestán(a)?

- a) nikdy
- b) jednou
- c) vícekrát

10. Řešíte konflikty ve třídě s pomocí učitele?

- a) často
- b) ne, vždy je ve třídě vyřešíme sami
- c) jenom někdy musíme učitele požádat o pomoc

11. V naší třídě třídní učitel nejčastěji trestá:

- a) poznámkou do žákovské knížky
- b) napomenutím a pokáráním
- c) předvoláním do kabinetu
- d) špatnou známkou
- e) ponížením
- f) tělesným trestem
- g) úkolem navíc
- h) prací po vyučování
- i) napíše dopis rodičům
- j) předvoláním do ředitelny školy
- k) vyloučením ze společné akce třídy

12. Hodnocení ve vyučovací hodině provádí:

- a) vždy jenom učitel
- b) hodnotí mě učitel i ostatní spolužáci
- c) svoji práci hodnotím já spolu s učitelem a ostatními spolužáky
- d) svoji práci hodnotím sám se svým učitelem

13. Souhlasíš s potrestáním za nedodržení pravidel ve třídě?

- a) ano
- b) ne

14. Výkon spolužáka bys hodnotil(a):

- a) stejně jako učitel
- b) jinak než učitel - lépe nebo hůře [podtrhni, co sis vybral(a)]
- c) nezajímá mě hodnocení spolužáka, nestarám se o ně

15. Máš ve škole problém s dodržováním stanovených pravidel?

- a) nikdy
- b) občas
- c) často

16. K čemu slouží pravidla ve škole?

- a) aby se nám ve třídě lépe pracovalo
- b) má z nich prospěch pouze učitel
- c) myslím si, že pravidla ve třídě jsou zbytečná

17. Když Tě učitel napomene:

- a) víš, jaké pravidlo jsi porušil(a)
- b) nevíš, jaké pravidlo jsi porušil(a)

18. Tím, že ve vyučování vyrušuji:

- a) porušuji právo ostatních žáků učit se
- b) ruším pouze sám sebe a ničemu se nenaučím

19. Při vyučování se často nudím:

- a) protože jsou úkoly pro mě příliš jednoduché
- b) protože zadaná práce je pro mě příliš složitá
- c) nezajímá mě plnění úkolů ve škole
- d) při vyučování se nenučím

20. Kde jsi více odměňován(a) a chválen(a)?

- a) doma
- b) ve škole
- c) jiná odpověď -----

21. Kde jsi více trestán(a)

- a) doma
- b) ve škole
- c) jiná odpověď -----

22. Co je pro Tebe největší odměnou?(vyber jednu položku)

- a) dárek
- b) pochvala spojená s úsměvem

- c) kladné hodnocení
- d) peníze
- e) radost, že jsem něco dokázal (a)
- f) projevení sympatie
- g) jiná odpověď -----

23. Největším trestem pro Tebe je (napiš):-----

Zdroj: autor práce (vlastní šetření).

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Helena Kraftová

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Strategie kázně a výchovné prostředky učitele na 1. stupni ZŠ

Rok: 2013

Počet stran: 146

Celkový počet stran příloh: 12

Počet titulů české literatury a pramenů: 39

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 1

Počet internetových zdrojů: 5

Vedoucí práce: Mgr. Martina Karkošová