



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

**ŘEŠENÍ KÁZEŇSKÝCH PROBLÉMŮ ZAČÍNÁJÍCÍM UČITELEM VE SPOLUPRÁCI S KOLEGY,
ODBORNÍKY, PORADENSKÝMI ZAŘÍZENÍMI**

Autor: Iva Štěchová

Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

Funchal 2019

Čestné prohlášení

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

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

Ve Funchalu, 30. března 2019

Iva Štěchová

Poděkování

Děkuji PhDr. Miluši Vítěčkové, Ph.D. za odborné vedení této práce, sdílení jejích připomínek a za zapojení mne do pedagogických projektů, díky nimž se cítím lépe připravena pro povolání učitelky.

Ráda bych také poděkovala své rodině za veškerou podporu nejen během studijních let na Jihočeské univerzitě. Děkuji!

Obrigada ao Nuno Pereira pelo apoio durante a época de escrever esta tese na Madeira. (Děkuji Nunovi Pereirovi za podporu během doby psaní této diplomové práce na Madeiře.)

I would like to thank to schools which accepted me for my ERASMUS+ studies/internships and let me understand better what teaching is about: Universidad de Granada, Montessori School of Sevilla, Nau Escola, Inglaterra en Casa, Universidade da Madeira, International Sharing School – Madeira, 1, 2, Tree – Guatemala, University of South Bohemia.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou kázeňských problémů ve třídě, třídním klimatem, vztahy mezi vyučujícím a dětmi, vyučujícím a rodiči žáků a také žáků mezi sebou. V práci je uvedeno, jak by se měly kázeňské problémy řešit, a i to, jak jsou problémy řešeny v reálných situacích. Týká se období začátku profese, tedy začínajících učitelů a jejich vlastních možností řešení školních neshod, jejich spolupráci při řešení třídního problému s jejich kolegy ve škole i mimo ni. Práce je dále zaměřena na obecné povědomí o možnostech spolupráce začínajících učitelů se školskými poradenskými zařízeními. Práce poukazuje na téma nekázně jak ze situací v České republice, tak i ze Španělska, Portugalska i Číny.

Klíčová slova: třídní klima, školní nekázeň, začínající učitel, vztahy ve třídě, rodina, spolupráce, školní pracovníci, odborná centra.

Abstract

This dissertation deals with how to solve different kinds of disciplinary problems in a class, about an atmosphere in the class, relations between a teacher and pupils, a teacher and parents and also about the relations between pupils themselves. In this work is written how disciplinary problems should be solved, as well as how some problems are solved in real situations. The thesis is concerned especially about beginnings of the profession, which is connected with early years teachers and their possibilities how to deal with school conflicts, moreover their options for cooperation with their colleagues in a school or outside of it. This is also focused on general knowledge of beginning teachers about the possibility of cooperation with specialised centres for schools. The thesis shows the mentioned topic through situations from the Czech Republic as well as from Spain, Portugal and China.

Key words: class climate, school indiscipline, early teacher, relations in a class, family, cooperation, school employers, specialised school centres.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ VÝCHODISKA	10
1 Osobnost učitele na 1. stupni základní školy	10
2 Začínající učitel.....	12
3 Autorita a výchova	14
4 Kázeň a nekázeň.....	16
5 Příčiny nekázně	18
6 Nejběžnější formy projevů nekázně a možnosti jejich řešení	21
6.1 Negativistický žák	21
6.2 Vulgární a rasistické chování	23
6.3 Humor a žerty žáků.....	25
6.4 Napovídání.....	25
6.5 Nepozornost, rušivé chování	26
6.6 Třídní vzpoura	28
6.7 Agrese	29
6.8 Záškoláctví	30
6.9 Krádeže	31
7 Spolupráce v řešení kázeňských problémů.....	34
7.1 Systém pedagogicko-psychologického poradenského zařízení	34
7.2 Pedagogicko-psychologická poradna	35
7.3 Speciálně-pedagogické centrum	36
7.4 Škola.....	37
8 Podpůrný systém školství	40

8.1	Asistent pedagoga	40
8.2	Středisko výchovné péče	40
8.3	Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky	41
8.4	Výzkumný ústav pedagogický (VÚP)	41
PRAKTICKÁ ČÁST		42
9	Cíle, výzkumný problém, výzkumné otázky	42
10	Metodika	45
10.1	Kvantitativní výzkum	45
10.2	Kvalitativní výzkum	45
10.3	Charakteristika výzkumného souboru	46
11	Výsledky šetření	47
11.1	Výsledky dotazníkového šetření	47
11.2	Výsledky kvalitativního šetření – rozhovory	75
11.3	Zahraniční rozhovory	85
12	Závěrečné shrnutí a diskuze	95
ZÁVĚR		102
SEZNAM LITERATURY		104
SEZNAM PŘÍLOH		107

ÚVOD

Jakožto studentka Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity bych ráda na několika následujících stránkách představila téma *„Řešení kázeňských problémů začínajícím učitelem ve spolupráci s kolegy, odborníky a poradenskými zařízeními“*. Během zimního semestru akademického roku 2016/2017 jsem měla možnost vycestovat na studijní mobilitu v rámci programu ERASMUS+. Pět měsíců jsem tak strávila na jihu Španělska v jednom z nejvýznamnějších měst Andalusie – v Granadě. V Granadě jsem navštěvovala tamější univerzitu Universidad de Granada (UGR), díky které jsem se mohla dozvědět více informací o inkriminovaném tématu. Zjišťovala jsem, jak zdejší pedagogická fakulta připravuje budoucí učitele na řešení kázeňských problémů, zda mají začínající učitelé možnost obrátit se na své kolegy či přímo odborníky na řešení nekázně a požádat je o podporu. Zajímalo mne také to, kolik takových poradenských zařízení v Andalusii a obecně ve Španělsku existuje, a v jakém měřítku se problém nekázně ve Španělsku objevuje, porovnáváme-li s měřítkem v České republice. Následně jsem měla možnost zjistit více informací k této práci díky jazykové škole na východním pobřeží Španělského království: ve Valencii. Tamější učitelé sdíleli své zkušenosti s výukou a řešením třídní nekázně jak ve Velké Británii, tak i ve Španělsku, a dokonce i v Číně. Během akademického roku 2017/2018 jsem při studiu na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích nastoupila do práce na jednu z českobudějovických základních škol jako učitelka anglického jazyka. Během celého školního roku jsem tak mohla v praxi pozorovat chování a vztahy žáků ve třídě. Zrovna tak jsem měla možnost se i lehce seznámit s jednáním rodičů a jejich spoluprací jak se školou v obecném smyslu slova, tak i konkrétně se mnou a třídní učitelkou během konzultačního odpoledne. V únoru téhož akademického roku se mi podařilo navštěvovat po dobu jednoho měsíce základní školu se zaměřením na waldorfské vzdělávání a díky projektu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích zaměřenému na podporu vzdělávání učitelů mateřských škol (projekt OP VVV „Podpora vzájemného učení pedagogů MŠ“, reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_010/0000523) jsem se také seznámila se vzděláváním a výukou v mateřských a základních alternativních školách ve španělské Seville a na Mallorce. Druhá polovina roku 2018 mne zavedla poznávat vzdělávací systém Portugalské republiky,

konkrétně souostroví Madeira. I zde jsem viděla, jak probíhá výuka, řešení nekázně a sama si vyzkoušela vyučovat v portugalském jazyce. Od začátku roku 2019 jsem nastoupila na pracovní stáž do mezinárodní školy International Sharing School of Madeira (Madeira, Portugalsko), která mi také přinesla nové poznatky pro tuto diplomovou práci.

Téma řešení nekázně ve spolupráci s kolegy, odborníky a poradenskými zařízeními je pro mne velmi aktuální. Díky výše zmíněné učitelské praxi jsem zjistila, že čerství absolventi pedagogických oborů se v praxi velmi brzy seznámí s problémem nekázně a často neví, jak tento problém řešit, případně na koho se obrátit pro radu či pomoc. V teoretické části se proto budeme zabývat tím, co to je a jak funguje třídní klima, jaké mohou ve třídách nastat konflikty a jaká je jejich možná příčina, jak během „období nekázně“ komunikovat nejen s žáky, ale i s jejich rodiči, a zejména pak, jak dané problémy řešit. Představíme si, jak by se daly situace řešit samostatně, ale také to, jak nekázeň řešit ve spolupráci s kolegy či poradenskými zařízeními. Neopomene si ani představit osobnost učitele 1. stupně základního vzdělávání, ani zmínit, kdo to začínající učitel opravdu je.

Veškeré bádání pro praktickou část probíhalo formou kvalitativního výzkumu – rozhovory – a kvantitativního výzkumu – formou dotazníků. Rozhovory probíhaly jednotlivě, s každým učitelem zvlášť a všechny byly zaznamenány jako zvuková nahrávka. Byly provedeny rozhovory v různých evropských státech, a dokonce se podařilo uskutečnit také rozhovor s britským učitelem, který působil jeden rok v čínské škole. Praktická část diplomové práci přináší konkrétní výsledky uvedeného výzkumného šetření.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1 Osobnost učitele na 1. stupni základní školy

Učitel 1. stupně základní školy ovlivňuje a formuje své žáky velkou měrou. Tráví s nimi podstatnou část dní jejich dětství, a to po dobu jednoho až pěti let, v případě waldorfského vzdělávání dokonce až celou povinnou školní docházku. Vyučující se tak stává zodpovědný nejen za předávání informací, ale také za výchovu. Osobnost učitele by se tak měla stát vzorem vhodného chování a vystupování, a to bez ohledu na jeho aktuální náladu. Samozřejmě je preferováno, vystupuje-li učitel před žáky se zájmem, aktivním přístupem a připraveností předávat znalosti, kterých nabyl během studií, spíše než vystupovat s pocitem nervozity, podrážděnosti a ve stresu. Učitel obvykle nastupuje do škol s nadšením pro práci a vírou v předání co nejlepšího vzdělání každému žákovi. Každý pedagog by tak měl být připraven pro snadný přenos poznatků (s ohledem na věk a individualitu každého žáka) díky vědomostním znalostem z oborů, které bude žáky učit. Ty by však měl vždy propojit se znalostmi z oboru pedagogiky. V praxi tak uplatňuje různé vzdělávací metody a bere ohledy na vyučovací styly. S postupem času se začal proměňovat obecný ráz vzdělávání, což se také projevilo na administrativě. Vyučujícím tak přibyla další práce, které se ve svém oboru musejí věnovat. Naneštěstí, znalost práce se školní dokumentací a zpracovávání administrativních úkolů je pro učitele velmi často obtížným úkolem. Začínající učitelé obvykle navíc nastupují do škol bez jakékoliv (případně jen s minimální) zkušeností zpracovávání jakýchkoliv školních dokumentů. Je tak žádoucí spolupracovat s kolegy, aby bylo snazší se v celém administrativním procesu škol zorientovat (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Dle Pelikána (1998) existují tři základní kategorie dokumentace ve školách. Mezi první řadí osobní dokumentaci, která se věnuje informacím o každém žákovi a jeho rodině. Ve waldorfském vzdělávání není dokonce výjimkou navštívit rodinu v jejich domácím prostředí a poznat tak celou osobnost žáka lépe. Druhým typem administrativního odvětví, v němž by se měl pedagog orientovat, je tzv. školská (školní) dokumentace. Tím je myšlena znalost školního řádu, vyhlášek a zákonů spojených se školou. Dále se do této kategorie řadí také práce se školním vzdělávacím plánem. Poslední kategorií, kterou Pelikán (1998) uvádí, jsou školní ukazatelé, mezi něž se řadí např. absence či prospěch žáka.

Další aspekty, které by neměla osobnost učitele postrádat, patří asertivita, zrovna tak ale také empatie a nesmíme opomenout ani schopnost diagnostikovat vztahy ve třídě a její obecné klima (Čábalová, 2011).

Čábalová (2011) se dále shoduje s Horkou (2000), že jedna z nejdůležitějších kompetencí pedagoga je vhodná komunikace s žáky, jejich rodiči i kolegy. Učitel nejen 1. stupně by měl být také schopen se neustále zajímat o „trendy“ ve vzdělávání, využívat počítačové dovednosti a být kreativní. Tímto způsobem by měl být schopný zprostředkovat vzdělávání zábavnou, zajímavější formou.

2 Začínající učitel

Šimoník (1995) používá pojem začínající učitel pro takového pedagoga, který již prošel dostatečným vzděláním a je tedy absolventem pedagogické školy. Jinými slovy, takový člověk je připraven pro vykonávání povolání učitele – má dostatek znalostí, které by měl být schopen aplikovat v praxi. Nicméně, je obvyklým jevem, že v dnešní době vycházejí ze škol takoví učitelé, kteří mají dostatečnou zásobu teoretických znalostí, avšak praxe je pro ně obtížnější.

Není přesně určena doba, po jakou by měl být pedagog považován za takzvaně začínajícího. Obvykle se jedná o počátečních pět let v praxi, avšak tento údaj je vcelku individuální. Někteří pedagogové jsou velmi přizpůsobiví, schopní velmi rychle si poradit s řešením nekázně či nespokojeností rodičů, kvalitní příprava na hodinu jim nezabere tolik hodin času jako jiným začínajícím učitelům. Rychle se naučí administrativním nutnostem a nebojí se požádat o radu či pomoc. Jiní začínající učitelé jsou však, jak se můžeme často doslechnout, plni nadšení pro práci a plní ideálů, nápadů na vedení svých hodin, a protože berou povolání učitele jako poslání, mají také mnoho elánu pro zlepšení vzdělávacího systému, a obecně tak i světa k lepšímu. Velmi často se však stane, že hned v prvních měsících vyučování se tito pedagogové, kteří jsou „služebně mladší“ než jejich kolegové, a tak ještě nenasbírali tolik pedagogických zkušeností, setkají s prvními nesnázemi. Takovými může být například přílišná hlučnost žáků, neblahé vztahy – nežádoucí třídní klima, nezájem o výuku, záškoláctví a další. Stále častěji se ukazuje, že absolventi vysokých škol pedagogických oborů neví zcela jistě, jak tyto problémy řešit (Šimoník, 1995).

Prvek, který si skutečně začne začínající učitel osvojovat až s nástupem do praxe, je autorita. Tvrdí se, že budování autority je proces, který zabere delší časový úsek, ale pro povolání učitele je nezbytný. Je potřeba, aby žáci věděli, že třídu vede učitel. Díky tomu se zlepší podmínky pro vzdělávání dětí a i jejich obecný pocit bezpečí ve třídě. K vybudování autority napomáhá také udělování pochval a trestů. Jako efektivní formou trestu se jeví vyřazení daného žáka z činnosti, kterou provádí celá třída s nadšením. Je však všeobecně známo, že odměny mají větší účinek (Podlahová, 2004).

Je zřejmé, že pedagogická profese s sebou přináší změnu sociální role. Tím, že se ze vzdělávaného stává ten, který bude vzdělávat ostatní, bude také jeho odpovědnost růst.

Odpovědnost nejen za výuku – předávání informací, přípravy hodin, ale také za výchovu a za fakt, že se stává vzorem pro okolí (velmi často) i mimo školu. Ukazuje se, že pro mnohé je klíčový právě první rok v práci. Po tomto roce se mnozí začínající učitelé rozhodnou pedagogické povolání opustit. Důvody se různí: nezvladatelná nekázeň žáků, nedostatečné finanční ohodnocení, nedocenění pedagogické profese veřejností (Šimoník, 1994).

Lazarová (2008) poukazuje také na náročnost mnoha rolí, které učitel během své pedagogické praxe získává. Učitel se stává nejen vzdělavatelem, který zprostředkovává přenos formací, vychovatelem, ale zejména i manažerem, poradcem, animátorem, hodnotitelem a vedoucím.

Můžeme si všimnout, že už i začínající učitel by měl být dostatečně emočně stabilní, mentálně vyspělý a silný. Měl by znát samu sebe velmi dobře a mít převážně pozitivní přístup k životu. Měl by mít dostatek motivace pro další vzdělávání, které bude probíhat celoživotně. Navíc, už během studií na vysoké škole, by se měl zajímat o možné výchovné problémy, procházet modelovými situacemi a jejich řešením, aby byl tak lépe připraven pro pedagogickou praxi (Dytrtová a Krhutová, 2009).

3 Autorita a výchova

Již výše byla zmíněna důležitost vybudování si autority v pozici učitele. Existuje několik rozdílných typů autorit. Jako první si představíme autoritu moci, jenž rozhodně není správnou cestou pro předcházení konfliktů, ani pro prevenci třídní nekázně. Jedná se o uplatňování moci „nadřízeného“, v našem případě tedy rodiče či učitele, nad dítětem/žákem. V takové chvíli začne docházet k tomu, že se musí prosadit veškerá vůle nadřízeného, a to dokonce i za cenu zraňování citů podřízeného. Tento způsob prosazování své vůle a myšlenka získání si respektu touto cestou však rozhodně není z dlouhodobého hlediska příliš funkční. V mnoha případech začne docházet ke ztrátě důvěry „podřízeného“ k „nadřízenému“. Zrovna tak se s největší pravděpodobností stane stejná věc, co se respektu týče. Dítě se přestane v okolí „nadřízené“ osoby cítit bezpečně, čímž nebudou mít žádný zájem na jakékoliv spolupráci (Helms, 1995).

Autoritativní výchova je příliš přísná a necitlivá. Její perfekcionista přístup sice využívá důslednosti, ale není zde prostor pro pochopení problémů dítěte. Jucovičová a Žáčková (2010, s. 63) dále tvrdí: „Diplomacií a taktem zmůžeme více než tvrdými rozkazy, příkazy, zákazy a tresty.“

Dalším typem je liberální výchova. Tato výchova rozhodně nepatří mezi příliš efektivní výchovy. Dítěti je vše odpuštěno, jeho prohřešky se často jen přehlíží nebo se berou na „lehkou váhu“. Stane se tak, že dítě nemá absolutně žádné hranice ani uvědomění o autoritách/hierarchiích v sociálním světě. Dochází k nerespektování, a tím pádem i k neúctě vůči rodičům a prarodičům, a snad už ani není potřeba zmiňovat respekt vůči autoritám ve školním prostředí (učitelé, ředitel apod.) Rodiče, kteří volí liberální styl výchovy, bývají dost často velmi úzkostliví, až ochranitelští. Vnějšímu pozorovateli se může zdát, že je dítě rozmazlováno (Jucovičová a Žáčková, 2010).

Ať už rodič nebo učitel, oba by měli být důslední v tom, co po dítěti/žákovi žádají. Jestliže jsou nastavena jistá pravidla, měla by se dodržovat. Tomu se však neděje při tzv. nevyvážené/nedůsledné výchově. To znamená, že pokud pravidla nefungují, jak by měla, „autorita“ je může poupravit, dokonce by se na nich měla snažit dohodnout s tím, koho se pravidla týkají. Ovšem pokud dojde k situaci, kdy je dítěti jednou jistá věc zakázána a podruhé bez problémů povolena, není to v pořádku. Zrovna tak není v pořádku uložit

žákovi úkol a nekontrolovat ho. Všechny tyto výše zmíněné věci vedou totiž k velkému zmatení samotného dítěte. Neví, proč se jednou daná věc dělat smí, podruhé nesmí. Nechápe, proč by mělo úkol plnit, když ho beztak nikdo nehodlá kontrolovat. Dítě začne tedy postupem času využívat nedůslednosti svých autorit, a to zejména ve svůj prospěch. Naprosto stejná situace může nastat také v případě nejednotného výchovného stylu, kdy jsou požadavky na dítě jiné, chce-li je např. rodič a chce-li je prarodič/učitel atp. (Jucovičová a Žáčková, 2010).

Z dlouhodobého hlediska se jeví jako velice příznivá pro výchovu uplatnění tzv. autority zkušenosti. Děti ji vnímají velmi dobře, protože z „nadřazeného“ a „podřazeného“ se stávají partneři víceméně na stejné úrovni. Dítě se tak učí zodpovědnosti a rozmyslet nad důsledky samostatného rozhodování. Rodič/vyučující se snadno s dítětem může domluvit na spoustě věcí, mohou diskutovat a vytvářet kompromisy. Žák je schopen, a hlavně ochoten, naslouchat, protože si uvědomuje, že má možnost volby a možnost rozhodovat se částečně samo. Vyslechne si a zváží jisté obavy a rozmyšlení svých rodičů. Není zde totiž nikdo, kdo by mu poroučel a nebyl ochotný nechat samo dítě, aby vyjádřilo, co si o dané věci myslí. Tím pádem ani nemá dítě větší potřebu dělat naschvály, bouřit se, snažit se prosadit za jakoukoliv cenu (Jucovičová a Žáčková, 2010).

Učitel by se měl snažit získat svou autoritu hned se začátkem praxe. Měl by jí dosáhnout už jen díky postavení své učitelské role, kdy je jistá nadřazenost předurčena a je naprosto žádoucí, nezbytná. Pro učitele je tak nezbytné, aby vždy působil klidně a vyrovnaně. Je potřeba být sebejistý a trvat si na svém. K upevnění autority dopomůže i neverbální projevy jako vzpřímený postoj a přímý pohled do očí. Při verbálních projevech pak pomáhá práce s hlasem (pevně usazený hlas), jasně zadané instrukce/úkoly. Je žádoucí, aby byl učitel (jak už bylo zmíněno výše) důsledný. Pokud žák nesplní to, o čem ho vyučující žádá, je potřeba být důrazný a dále trvat na splnění úkolu (Petty, 2002).

V případě, že je učitel schopný včas rozpoznat zlý úmysl žáka, dá najevo, že chápe, o čem se daný žák snaží (aniž by žáka nějakým způsobem shazoval a zesměšňoval). Dále se učitel projeví se sebejistotou a úmyslem pokračovat v hodině, protože žákovi dal dostatečně najevo, že dosažení jeho počátečního záměru je nemožné (Ondráček, 2003).

4 Kázeň a nekázeň

Obst (2002, s. 387) mluví o kázni následovně: „Kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí.“ Tímto způsobem není tedy hodnoceno pouze dosažení určité úrovně znalostí, ale především chování.

Někdy je velmi složité rozhodnout, kdy už se jedná o nekázeň a kdy jen o malý přestupek. Pomocným materiálem při takovémto rozhodování by měl sloužit Školní řád, který je ale dle Bendla (2011) také trochu nepřesný. Odkazuje se například na bod o slušném oblečení a úpravě vlasů, která je vskutku pouze obecně definována. Také se ale zmiňuje o tzv. habitualizaci nekázně, kdy je slušnost považována za jakousi odchylku a právě nekázeň se stává stále akceptovatelnější. Jako by už měla být běžnou součástí každodenního školního života. V neposlední řadě se také odvolává na dnešní generaci dětí, které nemají žádné téma vyhraněné jako téma, o němž se nemluví – tabu.

Obecně se ale kázeň chápe jako vědomé dodržování norem, které byly předem nastaveny, a všechny strany (od nichž se dodržování vyžaduje) s nimi byly seznámeny, dostatečně jim porozuměly. Od žáků se tedy vyžaduje dodržování bodů školního řádu, jakožto i respektování, plnění a dodržování pokynů od zaměstnanců školy. Avšak, občas vnímají žáci kázeň jako negativní jev, při jehož dodržování mají pocit podřízení. Děje se tak mimo jiné kvůli již výše zmíněné habitualizaci nekázně (Bendl, 2011).

Mezi nejčastější projevy nekázně patří obecně lhaní, záškoláctví, agresivita a krádeže. Právě začínající učitelé si velmi často stěžují na nedostatečnou přípravu na nekázeň ve školách během svých studií na vysoké škole (Obst, 2002).

Bendl (2011) vnímá kázeň jako prostředek k tomu, aby mohla vůbec výuka probíhat, ale také jako nástroj k zajištění bezpečnosti jak pro žáky, tak i pro pedagogy. Navíc rozděluje kázeň na aktivní, kdy žák plní všechny zadané úkoly a chová se dle toho, jak je zrovna vyžadováno, ale je i ochoten pomoci kamarádovi/spolužákovi nebo se zastane slabšího, když je potřeba. Při kázni pasivní by byla splněna jen podmínka vhodného chování pouze, když je konkrétně vyžadováno (Bendl, 2011).

Je nutno zmínit, že rozvoj technologických zařízení má na (ne)kázni jistý podíl. Ukázalo se, že nekázeň se dále vyvíjí a proměňuje i na základě proměny společnosti. Například bezbožnost kdysi bývala projevem nekázně, avšak dnes už je vyňata z pomyslného seznamu. Dodnes na něm však přetrvává nekázeň zaměřená proti autoritám (učitelům). Konkrétně jdrzost nebo vulgární vyjadřování. Agresivita a šikana jsou také i nadále nejen ve školním prostředí, ale obecně ve společnosti naprosto neakceptovatelné. Naopak falešné oznámení o umístění výbušniny ve škole nebo podvádění při písemném zkoušení pomocí použití mobilního telefonu a internetu patří mezi novodobě se vyskytující formy nekázně (Bendl, 2011).

Existuje mnoho forem nekázně a kategorií, do kterých by se daly zařadit. Je také jisté, že každý učitel má jiný práh citlivosti na téma nekázně, a tak, co už je pro jednoho vyučujícího naprostým projevem nekázně, pro jiného může být pouze mírný přestupek. Nicméně, jedna z kategorií zařazení nekázně je následující. Nekázeň proti učitelům, do které spadá již zmíněná drzost, dále lhaní, pomlouvání, fyzický útok, ničení (učitelových) materiálů, používání taháků, používání mobilního telefonu během vyučování a přepisování známek. Dalším bodem této kategorie je nekázeň projevená vůči spolužákům. Sem spadá ignorace, krádeže, vulgarismus, praní se, předbíhání ve frontě, odmítání spolupracovat během skupinové práce (Bendl, 2011).

Další možnou kategorií je chování, které se projevuje buď rušivě, nebo nerušivě. Když žáci nevěnují učiteli pozornost, povídají si mezi sebou, vykřikují a projevují se hrubě, pak je toto chování vyhodnoceno jako rušivé. Nerušivé chování je takové, které svou činností neruší ostatní. Jako příklad si můžeme uvést chození za školu, denní snění, podvádění při písemném zkoušení (Cangelosi, 1994).

Dle Langové a Vacínové (1994) je pak za nekázeň považováno takové vystupování, které nemá blahý vliv na sociální vztahy ve třídě (ať už mezi samotnými žáky, nebo žáky a učitelem), chování ohrožující zdraví a práva ostatních, dále ničení cizího majetku a takové projevy chování, které neumožňují samotnému žákovi plné vstřebávání látky (případně ostatním spolužákům).

5 Příčiny nekázně

Nejzákladnější informací, kterou je potřeba mít na paměti jakožto prevenci proti nekázni, je model základních potřeb. Ten definoval americký psycholog A. H. Maslow. Model vyobrazil pomocí pyramidy o pěti stupních. Nejníže jsou umístěny takové potřeby, které jsou zcela nejzákladnější pro život jako takový. Pokud nevěnujeme našim potřebám dostatek času, pozornosti a péče, naše tělo nefunguje správně a naše výkony budou spíše klesat. Samozřejmě, že pokud se jedná o žáka prvního stupně základní školy, o to více bychom měli dbát na uspokojení jeho potřeb. Tím podpoříme jeho správný psychický vývoj, zrovna tak, jako ho podpoříme v podávání co nejlepších výkonů. „K základním potřebám člověka řadíme všechno, co potřebuje tělo. Zanedbávání těchto potřeb u dítěte má výrazný vliv na úroveň školních výsledků.“(Helms, 1995, s. 35). Ačkoliv je toto téma v současné době diskutabilní, podle Maslowovy pyramidy – pokud nejsou uspokojeny základní potřeby, které leží na jejím nejnižším stupínku– nemohou se naplnit ani potřeby postavené výše. Mezi nejzákladnější potřeby samozřejmě patří potřeba pohybu, jedení a pití, zrovna tak i potřeba vyměšování, dostatku spánku, zdravého tělesného vývoje a klidu. Jedná se tedy o potřeby psychologicky podmíněné. Tyto potřeby uspokojíme vyváženou stravou, dostatkem kvalitního spánku apod. O stupeň výše se v pyramidě objevují potřeby jistoty. Sem se řadí každodenní životní jistoty, jako je místo pro bydlení, denní režim, rodina, potřeba ochrany, stability a také spolehlivosti. V uspokojení těchto potřeb nám samozřejmě pomohou prostředky v podobě různých osobních/rodinných zvyků a rituálů, existenci přítele, který funguje jako rádce a dále spoluúčasti při rozhodování a plánování věcí/aktivit/chodu domácnosti. Na třetím stupni Maslowovy pyramidy se pak nacházejí potřeby sociální. Netřeba snad ani zmiňovat, že sem spadají dobré vztahy s přáteli, se spolužáky, poklidný chod rodiny, dobré vztahy mezi členy rodiny. Řadí se sem samozřejmě také potřeba být v kontaktu s ostatními lidmi, vědět, že člověk patří do určité sociální skupiny a že se cítí bezpečně. K uspokojení potřeb sociálních je výborné využívat zejména kontaktu s rodiči a přáteli, zařadit se do určité skupiny svých vrstevníků a neustále získávat nové informace o okolním světě. Potřeby vlastního já se staví na předposlední nejvyšší stupínek. Zde se prosazuje jedinec více jako samostatný článek zařazený do společnosti. Dožaduje se jistého uznání a postavení ve společnosti. Projevuje se jeho sebedůvěra a sebejistota. Chce mít vliv a moc na společnost. Uvědomuje si hodnotu

sebe samého. Při doslechnutí se chvály na vlastní osobu, povšimnutí si svého společenského statusu a v případě moci rozhodovat dochází samozřejmě opět k uspokojení potřeba vlastního já a člověk se může posunout na poslední stupeň Maslowova modelu potřeb. Potřeba věnovat se sobě samému a věcem, které člověk dělá sám kvůli sobě a svému osobnímu rozvoji, se nazývá potřeba seberealizace. Člověk by měl tedy pracovat s nadšením, s chutí objevovat a přemýšlet o životě jako takovém. Jako pedagogové bychom měli udržet Maslowovu pyramidu základních potřeb v paměti. Již víme, že právě neuspokojení potřeb může v žácích vyvolávat neklid, pokles úrovně učení se, podrážděnost apod. Co se týče pohybu a odpočinku, je zřejmé, že výkonnost člověka klesá na jeden z nejnižších bodů mezi čtrnáctou až šestnáctou hodinnou, kdežto na vrchol se dostává až v podvečer. Mohli bychom tedy doporučit rodičům dětí, aby např. právě odpoledne nechávali pro děti volná, což by se odráželo i na snazší spolupráci a aktivitě žáků ve škole. S tím se pojí také doporučovaných osm až deset hodin spánku denně (Helms, 1995).

Také stravování může mít vliv na počátek vniku nekázně. Stravování ve škole je každodenní součástí školního dne – ať už mluvíme o svačinách, nebo o obědech. Děti potřebují mít co jíst, aby doplnily zásoby energie a uspokojily tak své potřeby. Zároveň by ale měly mít takové svačiny, kterých se nepřejí a které neobsahují zbytečně moc velké množství rafinovaných cukrů. Takové cukry dodají tělu velké množství energie, ale jen na krátkou dobu. Mnohem více energie pak spotřebují na strávení. Také pitný režim je potřeba dodržovat. Rozhodně bychom ale měli požádat rodiče o vyvarování se sladkých nápojů jako Coca-Cola, neboť právě kvůli takovým nápojům mohou nastat ve školních lavicích nepokoje. Dítě nevydrží sedět v klidu, ani se soustředit. Začne vyrušovat ostatní a začne se vytvářet pomyslný řetězec (Helms, 1995).

Základ pro nekázeň ve třídě mohou položit také právě neuspokojené potřeby jistoty. Dítě například zažívá doma neustálé hádky rodičů, rozvod či úmrtí v rodině. To všechno pak může samozřejmě vést k nesoustředěnosti, psychickým problémům a odkládání povinností. Učitel se může začít se žákem „zlobit“, což ale povede právě k vypjatým situacím a nechotě žáka se jakýmkoliv způsobem učiteli svěřit, otevřít, snažit se s ním vycházet. Pokud ani živobyť žáka/studenta nemá vyhovující standardy, může se například stát, že žák neplní domácí úkoly z toho důvodu, že je ani ve skutečnosti nemá kde psát, případně, pokud

je ve střídavé péči rodičů, a co chvíli se musí stěhovat, snadno se stane, že si u jednoho z rodičů zapomene cosi pro školu důležitého. Pokud spolu rodiče žáka nevycházejí a nenechají ho tak ani, aby si svou věc vyzvedlo, může na to začít doplácet opět dítě, které nenajde pochopení u svého vyučujícího a může se započít nová vlna konfliktu. Násilí a šikana se v dnešní době objevují ve školách čím dál tím častěji. „Dítě se stane obětí slovních nebo fyzických útoků násilných spolužáků nebo party. Strach z nich samozřejmě hluboce zasahuje psychiku každého žáka a významně ovlivňuje školní výsledky.“ (Helms, 1995, s. 28)

6 Nejběžnější formy projevů nekázně a možnosti jejich řešení

V této kapitole si představíme nejběžnější formy nekázně a nastíníme si, jak se takové problémy mohou řešit. Některé projevy nekázně jsou banálnější, jiné komplexnější.

6.1 Negativistický žák

Snadno se může stát, že ve třídě, která donedávna fungovala bezproblémově, se najednou začne zcela úplně měnit třídní klima. Třída začne mít naprosto laxní přístup k výuce a ke všem povinnostem obecně spjatým se školní docházkou. Tento jev je běžnýve druhém pololetí posledního ročníku povinné školní docházky. Žáci už mají „školu na háku“, neboť vědí, že známky už nejsou rozhodujícím faktorem pro jejich další vzdělávání – obvykle už jsou přijati na střední školy/střední odborná učiliště apod. Tato situace laxního přístupu se však může – zdánlivě zčistajasna – objevit i v ročnících s mladšími žáky. Klima třídy může narušit i jediný žák. Ve chvíli, kdy si jsou žáci jistí sami sebou, mají o sobě vcelku vysoké mínění a jejich sebedůvěra je vysoko nad sebedůvěrou ostatních, začnou se ve třídě více prosazovat. Uvědomí si, jaký vliv mají na své vrstevníky/na své okolí. Tohoto vlivu začnou využívat. Budou těmi, kteří určí, co je právě „cool“ a „in“, co je zábavné a co je naopak trapné. K takovému postavení a sebepojetí může přispět celkový vzhled člověka (statný, silný žák, žák pro své vrstevníky velmi atraktivní) nebo sociální postavení. Jako příklad si můžeme uvést malou školu maloměstského/vesnického typu, do které se přistěhuje rodina z velkoměsta. Nový žák z dobře finančně zabezpečené rodiny a s otevřenějšími hranicemi vůči autoritám bude zajímavostí třídy. Jestliže si získá přízeň svých spolužáků a bude chtít začít prosazovat laxnější přístup ke vzdělávání, ostatní ho s největší pravděpodobností začnou napodobovat (Tesařová, 2016).

Dalším takovým příkladem, kdy žák ztratí veškerou snahu se do výuky jakkoliv aktivně zapojit, může být případ, kdy je žák doslova nucen k podávání výsledků, které jeho rodiče očekávají. Příliš velké nároky a očekávání mohou v žákovi probouzet spíše opačnou reakci než snahu daných očekávaných cílů dosáhnout. Bude se jednat o jakousi formu protestu, či dokonce obrany. Na základních školách bychom tak mohli zažít situaci, kdy budou rodiče nutit svého syna/svou dceru, aby se hlásila na víceleté gymnázium (ač on sám/sama) nemá o přestup na gymnázium žádný zájem. Později nastává stejná situace s výběrem střední školy. Rodiče požadují od svého potomka nástup na střední školu s maturitou, ač by sám

potomek chtěl jít na střední odborné učiliště – byť bez maturity – kde by se mohl věnovat spíše praktickým věcem. Výsledkem takového tlaku ze strany rodičů bude zejména ztráta zájmu o dobré známky – žák začne v hodinách spát, odmítnout učitele, vyrušovat celou třídu (Tesařová, 2016).

Jak danou situaci negativismu/apatie řešit? Setkání se s žákem, který negativisticky smýšlí o všem, co je spjato s výukou, ať už má menší nebo větší vliv na zbytek třídy, je velmi častým jevem. Jedná se o skutečnost, kterou jsou pedagogové dost často s to vyřešit sami, v rámci školy. Samozřejmě se mohou poradit s kolegy, kteří si možná velmi podobnou situaci se svými žáky již v minulosti také prošli, ale existují i další možná řešení. Samozřejmě se jako zcela základní, přirozený impuls jeví rozmluva se samotným žákem. Pokud se učitel podaří zjistit, co žáka motivuje k takovému chování, které je pro něj typické, má učitel takřka vyhráno. Je tedy vhodné zjistit, co na žáka zapůsobí. Tesařová (2016, s. 17) dodává: „Ať už v oblasti pozitivní motivace, nebo v oblasti sankcí. Ideální by bylo najít oblast, ve které můžeme být i s problémovým žákem spojenci.“ Je vhodné najít takovou oblast, ve které žák vyniká a mohl by se s ní tedy ve třídě předvést. Může se jednat o referát, manuální práci nebo „vyučování“ svých vrstevníků v rámci tzv. výměny rolí s učitelem. Pokud učitel zvolí cestu sankcí, musí si být vědom toho, že je potřeba být opravdu důsledný. Je potřeba nastavit hranice, kterým žák bude rozumět (a zejména jejich smyslu). Tím může vyučující zmírnit negativistický postoj žáka ve třídě, případně jeho apatii k učení se. Je velmi žádoucí, aby byla nastavena stejná pravidla pro všechny ve třídě. Pokud žáci neplní domácí úkoly, nejsou řádně připraveni na výuku, měla by každého z nich postihnout stejná sankce (samozřejmě s ohledem na výjimky, které jsou předem jasně vysvětleny, tj. pozdní příchod do školy kvůli zpožděnému autobusu) (Tesařová, 2016).

Samozřejmě je taktéž vhodné sejít se s rodiči žáka, kteří mohou pomoci vyučujícímu pochopit situaci v rodině a vyslechnout si jejich názor na věc. Pokud se ke všemu jedná o rodiče, kteří kladou na své dítě vysoké nároky, je vhodné poukázat na zájmy daného žáka. Učitel může v takové chvíli i navrhnout školu, která by byla jakýmsi kompromisem mezi zájmy rodičů a samotného dítěte (Tesařová, 2016).

Také sám vyučující se může zamyslet nad vlastním postojem k věci. Je možné, že se začne učitel „vozit“ po žákovi, který mu už delší dobu „pije krev“. Namísto toho, aby se učitel

soustředil na faktory, které nemůže s největší pravděpodobností ovlivnit, by se měl zaměřit právě na ty, které ovlivnit může. Zrovna tak by měl tedy vnímat svou osobu schopnou reagovat na vnější okolnosti. Namísto upadání do letargie nad bezvýchodností z problému by se měl snažit zjistit, co lze pro nápravu problému udělat (Tesařová, 2016).

V případě, že se jedním žákem nechává „strhnout“ většina třídy, je pravděpodobné, že mají žáci obecně nízké sebevědomí. Pedagog by je měl tedy vést k lepšímu sebepoznání a hledání toho, v čem který žák vyniká. Může žákům pokládat k samostatnému zamyšlení/zpracování takové otázky jako jaká věc, kterou daný člověk zvládl, pro něj byla nejnáročnější; v čem se během roku daný žák zlepšil; co umí lépe než většina jeho kamarádů a za co a od koho by chtěl být oceněný (Tesařová, 2016).

6.2 Vulgární a rasistické chování

Dnes není vůbec žádnou výjimkou, že v jedné třídě sedí žáci různých národnostních skupin. V České republice jsou z národnostních menšin zastoupeny zejména Vietnamci, Ukrajinci, Romové, ale čas od času do školních lavic usedají také žáci, kteří mají jednoho z rodičů Čecha a druhého například s africkými kořeny. Do lavic tak zasedají děti různé barvy pleti, různého původu (Picka, 2007).

Čím jsou děti starší, tím spíše si vybírají partu kamarádů, přebírají názory rodičů – tzv. „papouškují“ a také začínají používat vulgární výrazy, které kdesi zaslechnou. Takové výrazy používají, aniž by jim sami ve skutečnosti dostatečně rozuměli. Zkouší tedy objevit jejich význam aplikací do různých situací. V dnešní době je velmi časté, že se do České republiky přistěhuje rodina, která má jiný mateřský jazyk než češtinu. Ač jejich dítě musí nastoupit do české školy, není již téměř žádným překvapením, když se začne právě toto dítě učit česky až během školní docházky. Samozřejmě záleží na třídním klimatu. Zejména na prvním stupni jsou žáci schopni přijmout mezi sebe nové členy skupiny poměrně otevřeně - a to ať už se jedná o lidi stejného či odlišného typu vzhledu. Spolužáci začnou „cizince“ učit samozřejmě i vulgární české výrazy v období volného času. Ať už ale ve třídě je nebo není žák, který přichází s nulovou znalostí češtiny, užívání vulgarismů ze strany dětí se pedagog nevyhne. Děti se tak učí rozšiřovat své jazykové znalosti. Ve školním prostředí je užívání vulgarismů samozřejmě nežádoucí, tím spíše pokud má ke všemu rasistický podtext. Ať už se začnou objevovat rasistické poznámky ve třídě na základě drobných a chvilkových roztržek,

nebo protože „jen“ děti tlumočí ve škole to, co slyší doma, je potřeba takovou situaci řešit (Tesařová, 2016).

Jak řešit rasistické chování ve třídě? Nejjednodušším řešením by se mohlo zdát probrat právě nastalou situaci jen s žáky, kteří rasisticky na žáka útočili. Ač na probírání oné situace pouze s jistými zúčastněnými není víceméně nic špatného, mnohem vhodnější řešení je probrat téma rasismu v komunitním kruhu s celou třídou. Probírání dané situace s celou třídou v kruhu podtrhuje vážnost a důležitost situace. Je potřeba, aby děti věděly, že rasismus není žádoucí ani ve škole, ani jinde (Tesařová, 2016).

„Cílem je, aby se každý zamyslel nad tím, kdy může svým chováním druhé zraňovat víc, než by možná sám chtěl. Je to také příležitost k tomu, aby si každý uvědomil, kdy druzí ublížili jemu a proč mu to bylo tak nepříjemné.“ (Tesařová, 2016, s. 33)

Jak už bylo zmíněno výše, děti dost často „ventilují“ ve škole věci, které zaslechnou doma. Pokud máme tedy podezření, že rasistické chování a poznámky přicházejí právě z jisté rodiny, bylo by vhodné si ony rodiče pozvat do školy. Není třeba na ně nikterak útočit. Mnohem lepší je probrat celou situaci v klidu a snažit se vysvětlit, jaký dopad a vliv na klima třídy mohou mít názory vyřčené doma před dítětem. Ve skutečnosti ani samy děti nebývají s to všemu, co slyší doma, porozumět. V takovéto situaci je pozvání rodičů do školy nanejvýš vhodné, aby vyučující nebyl ve třídě jako reprezentant školy a samotné třídy sám, ale aby si k sobě přizval např. pana ředitele či výchovného poradce (Tesařová, 2016).

Pokud se blíží termín rodičovských schůzek, je také možné se o problému rasismu ve třídě zmínit tam. Vše by měl mít ale učitel velmi dobře naplánované a připravené, aby přesně věděl, o čem mluví, ale aby vše podal takovým způsobem, kterým by se nedotkl osobně žádného z rodičů (Tesařová, 2016).

6.3 Humor a žerty žáků

Pravděpodobně každý učitel se nejménou setkal s žerty ze strany žáků. Obecně učitelé tvrdí, že jim žákovský humor nevadí a spíše jeho smysl oceňují. V praxi je však velmi často vidět, že se někteří vyučující cítí popuzeni, když výše zmíněná situace opravdu nastane. Jako by snad někdo odtrhával po malých kouskách z učitelovy autority. Jediný povolený humor ve třídě by však neměl být pouze učitelův (Čapek, 2014).

Čapek (2014, s. 88) uvádí: „Humor má sociální, psychologickou, pedagogickou i relaxační funkci. Pokud má učitel lásku svých žáků, nemusí se bát o svoji autoritu.“

Rozhodně by tak měl dát vyučující prostor žákům, aby své žertíky představili, avšak s jistotou musí vést své svěřence ke kultivovanosti. Není přípustné provádět žerty, které jsou vulgární, útočí na přímou osobu, slouží za účelem zesměšnění nebo způsobení citové újmy a ponížení spolužáků a jiných osob, které třída dobře zná (Čapek, 2014).

Jedním z nejtypičtějších dnů, kdy by měli učitelé očekávat žertovnou náladu třídy, je samozřejmě den aprílový. Doporučuje se přijmout „vtípky“ s nadhledem a třeba i žert oplatit žákům jinou měrou. Učitel například může vést svůj výklad jako obvykle, ale zpestří ho nevídanými zajímavostmi. Po skončení hodiny a dokončení poznámek o látce v žákovských sešitech může učitel přiznat, že takové zajímavosti jsou ve skutečnosti jen jakési aprílové výstřelky (Čapek, 2014).

6.4 Napovídání

Ačkoliv se napovídání řadí do nejběžnějších forem porušení kázně, měli bychom se zamyslet, jak moc závažný tento přestupek je či není. Faktorů vedoucích k napovídání je totiž velké množství a někdy se jím projevuje prosociální chování. Někdy má napovídající v úmyslu pomoci spolužákovi, který je naprosto bezradný, případně poradit z toho důvodu, že se jedná o slabšího (žák) proti silnějšímu (bystřejší žák/učitel). Žák tímto způsobem ve skutečnosti riskuje, což mu může přivést hodnotnější postavení v kolektivu. V jiném případě dochází k napovídání tak, aby napovídající ukázal učiteli, jaké množství znalostí má a upoutal tak na sebe pozornost. V takovém případě se pak jedná o falešnou solidaritu. Je však také možné, že tímto způsobem ventiluje napovídající žák aktivitu, kterou mu není dovoleno

ventilovat jiným způsobem. Existují ovšem také případy, kdy se napovídající snaží o nesprávné napovídání, aby tak ublížil zkoušenému spolužákovi (Čapek, 2014).

Stránská (1988) uvádí, že prosociálně jedná téměř 39% žáků, kteří cítí soucit a solidaritu se zkoušeným spolužákem. 45% žáků se pak chová ipsocentricky – snaží se na sebe upoutat pozornost, získat lepší postavení ve skupině. Naštěstí pouhých 11,5% žáků napovídá z asociálního důvodu poškození zkoušejícího nebo spolužáka.

Je zřejmé, že s napovídáním se setkáme ve školách více než často, a proto by měla být připomenuta pravidla komunikace mezi žáky a učitelem. Zdůraznění připadne na poctivost, jinými slovy žádné napovídání. Dalším možným řešením je nechávat děti více pracovat ve skupinách, kde se mohou společně radit. Samozřejmě, že za správnost informací a práci skupiny není následně hodnocen jen jeden člen skupiny, ale celá skupina jako jeden tým. Napovídání žákovi, který je zkoušený u tabule. Dle Čapka (2014, s. 74) je však na místě se zamyslet nad tím, zda je zkoušení u tabule vůbec v moderním vyučování nutné (Čapek, 2014).

6.5 Nepozornost, rušivé chování

S šumem a ruchem ve třídě se vyučující setkávají prakticky denně. Je rozdíl mezi žákem, který nespolupracuje a v tichosti, ač bez věnování pozornosti výuce, se věnuje svému mobilnímu telefonu, kreslení na okraje svých sešitů nebo dennímu snění, a žákem, který svým chováním ruší nejen vyučujícího, ale i zbytek třídy. Takový žák si pohrává s velmi nápadnými předměty, vykřikuje, pobrukuje si, neustále se na někoho otáčí a stará se o zábavu pro třídu během vyučování. Právě nechtěný ruch ve třídě se řadí mezi nejběžnější projevy takového chování, jež chtějí učitelé potlačit/řešit a velmi často (alespoň začínající učitelé) nevědí, jak na to. Čapek (2014, s. 97) zmiňuje: „Žákům a studentům chybí některé ze základních komunikačních dovedností: schopnost naslouchat druhým a mluvit pouze tehdy, když je pro jejich názor prostor. To je dáno především tím, že tyto dovednosti nejsou správným způsobem posilovány.“ Dále potvrzuje, že právě nedůslednost učitelů je důvodem toho, že tyto dovednosti musí žáky učit a připomínat jim je neustále nanovo a rádoby od začátku. To samozřejmě vede k únavě a „ztrátě“ času (Čapek, 2014).

Jak tedy s ruchem a šumem ve třídě pracovat, lépe řečeno, jak se ho zbavit? Existuje několik triků. V každé třídě však může sloužit jeden trik lépe, jeden hůře, ale s jinou třídou a učitelem tomu bude právě naopak. Velmi typické je požádání třídy učitelem o ticho a následné vyčkávání, až se opravdu všichni žáci utiší. Učitel ještě upevní svou žádost tázavými pohledy na rušivé žáky. Další možností je využití domluveného gesta – např. zdvižená paže, vytleskávání stejného rytmu, opakování dvou sjednaných slov nebo zazvonění zvonečkem. Ovšem po použití těchto dvou metod je velmi možné, že se začne šum a ruch ve třídě objevovat do deseti minut znova. Tím pádem je žádoucí ihned reagovat na nežádoucí chování a přiměřeným způsobem činnost zarazit. Jakmile ostatní žáci vidí, jaké následky rušivé chování s sebou přineslo, je větší šance, že se ho ostatní vyvarují. V praxi se často objevuje šokování žáků výkřikem či prásknutím pravítka o stůl. Nicméně, tato metoda může vést k dalšímu debatování o tom, co se právě událo. Zrovna tak bývá i častým jevem potrestání celé třídy jakožto jedné skupiny. Mnohem efektivnějším řešením se však může jevit příprava papírů na učitelském stole se slovy, že pro ty, kteří budou vyrušovat je přichystaná extra práce, která může být ohodnocena. Jestliže se pak nějaký žák nechá svést k vyrušování i přes napomenutí, vyřadí se z kolektivu usazením do rohu a přesným zadáním extra práce (nesmíme však zapomenout i na jasné udání informací, jak bude či nebude práce hodnocena). Ještě jednou si připomeneme, že je potřeba, být důslední. Jakmile se tak ve třídě objeví byť jen slabý šum a ruch, hned je potřeba ho zarazit. Pokud je učitel benevolentní a obhajuje se slovy, že takový malý ruch nevadí, vzniká obrovská pravděpodobnost postupného zvýšení hlasitosti (Čapek, 2014).

Zajímavými a především vysoce efektivními se jeví takzvané izolační místnosti. Rušivého žáka pošleme do jiné místnosti, kde ho necháme nejlépe pod dozorem učitele se suplující pohotovostí. Žákovi takové přemístění bude nejspíše nepříjemné, navíc bude muset pracovat samostatně a nebude mít okolo sebe nikoho, pro koho by mohl vymýšlet nevhodné vtípy (Fontana, 1997).

S Fontanou (1997) se ztotožňuje také Čapek (2014). Ten však ke všemu doporučuje poslat daného žáka s papírkem v ruce do nižšího ročníku, kde má daný vyučující velmi dobrý vztah s učitelem právě z oné nižší třídy. Na lístečku bude napsáno, že se starší žák nedokáže chovat tak, jak má, a proto stráví den s nižším ročníkem, který na konci dne může

rozhodnout, zda si inkriminovaný žák zaslouží vrátit se do své třídy. Zvláště žák prvního stupně se bude po zařazení do nižšího ročníku cítit zahanbeně, navíc pro něj takové vyučování bude pravděpodobně nezábavné, pocítí vyloučenost ze skupiny své třídy a napříště už bude o sém chování více rozmýšlet. Ostatní spolužáci pocítí rozdíl v kvalitě výuky bez „rušivého elementu“ a začnou tak příště sami upozorňovat své spolužáky při případném vyrušování. Učitel se ujistí v tom, že vyrušování tak lze omezit i bez většího rozčilování se.

Ondráček (1999) dále uvádí, že nevhodně zvoleným řešením pro přerušení neklidu ve třídě je napomenutí typu „Přestaň a pracuj!“, protože odvádí pozornost celé třídy. Za vhodné naopak považuje častější změnu aktivit, střídání skupinové a individuální práce a větší zaměstnanost vyrušujícího žáka, aby tak mohl s něčím pomáhat a pozitivně tak ovlivnit dění ve třídě.

Někdy se však přihodí, že se „sehraje“ více spolužáků, kteří začnou narušovat průběh hodin a začnou strhávat i zbytek třídy. V takovém případě, že už je učitel vcelku bezradný, je možné rozdělit tuto partu a přemístit každého do jiné třídy (A, B, C). Mělo by dojít k samostatnému uklidnění, neboť samotný jedinec nemá v nové třídě ani své spojence, ani své předchozí postavení. V případě, že i po takovémto závažném kroku však jedinci vyrušují tak, že opravdu kazí klima třídy, je nutné zajít ještě dál a přemístit žáka do jiné školy (samozřejmě po domluvě s rodiči) (Čapek, 2014).

6.6 Třídní vzpoura

Existují případy, kdy se celá třída žáků rozhodla postavit se proti učiteli. Velmi často se tak stává v případě, kdy se má psát písemná práce nebo test a žáci se nedostatečně učili. Mohou naléhat na vyučujícího, že jim předem žádný test nenahlásil, a tak teď nebudou psát. Učitel může trvat na svém (v případě, že si nezapisuje poznámky z hodin a není si jistý, zda se opravdu o testu zmiňoval nebo ne) a třída nakonec začne pracovat. Lze ale také dojít k takovému závěru, že i přes učitelovo trvání na psaní testu třída odmítne. Tím pádem, pokud i přesto učitel oznámkuje testy a každý žák dostane pětku, dopustí se další možné chyby/křivdy. Pokud ale po naléhání test neoznámkuje, sníží tak celou důležitost svého rozhodnutí. V případě, že ihned po námitce celé třídy ohledně neoznámení psaní testu v příští hodině učitel rozhodne, že se tedy test psát nebude, může tak jeho rozhodnutí být

spravedlivé, ale pokud si opravdu není jistý, může tak snížit opět platnost svého slova (v případě, že na test v předchozí hodině upozorňoval). Nejvhodnějším řešením je tak trvat na psaní testu, avšak s tím, že bude známka započítána jen tomu, kdo ji bude chtít a další hodinu už se bude test psát určitě. Ti žáci, kteří se na hodinu připravili, tak budou mít možnost získat rovnou dvě výborné známky a upevnit si učivo. Učitel navíc uvidí, jaký efekt jeho hodiny mají v případě, že se žáci na danou hodinu zrovna neučí. Každopádně, učitel by si měl vzít poučení a být pečlivější v zapisování si požadavků na žáky (Čapek, 2014).

Někdy se však může stát, že se třídní vzpoura neprojeví jen při tak „banální“ situaci, jako je psaní testu. Někdy se objeví jako přetrvávající jev každé hodiny, kdy učitel nebude ani trochu respektován, děti na něj dokonce budou sprostí a vulgární nadávky budou otevřeně adresovat učiteli během vyučování. Je nutné mít na paměti, že k takovému vystupování se nedostali žáci/studenti ze dne na den. Učitel pravděpodobně vedl třídu od počátku příliš benevolentně, až mu, jak se lidově říká, začala třída „přerůstat přes hlavu“. Je nutné třídu zarazit, ač s pomocí kolegů nebo i dokonce ředitele školy. Po zasáhnutí do celé situace více respektovanou osobou a následný vyšetřování celé události (která s sebou pravděpodobně přinese i snížené známky z chování a třídní důtky) sice nebude mít vyučující zázračně spravenou či extrémně posílenou autoritu, ale alespoň ukáže, že si i v tak náročné situaci, kdy je proti němu postavena celá řada jeho studentů, umí poradit (umí požádat o pomoc) (Čapek, 2014).

6.7 Agrese

Agrese představuje takové chování, které chce záměrně druhé poškodit, chce jim ublížit, případně je donutit udělat to, co agresor žádá. Jako učitelé bychom měli rozeznávat agresi instrumentální a agresi emocionální. První zmíněná je totiž vědomě kontrolovaná a slouží tak k dosažení jistých cílů. Emocionální agrese je naopak impulsivní jednání podpořeno silným citovým vypjetím (Martínek, 2009).

Čermák (1999) se odvolává na Moyerovu klasifikaci agrese, mezi nimiž lze nalézt:

- agresivní úmyslné chování proti „kořisti“,
- agresi využitou k nastolení hierarchie,

- agresi vyvolanou různými faktory jako je spánkový deficit, hlad, bolest – jedná se dráždění,
- agresi jakožto typ obrany, kdy útěk není možný.

Vyučující by tak měli vždy zjistit, jak k vypjatým situacím došlo a dle toho udělit žákům tresty. Jestliže vidí učitel dva žáky, kteří se perou, měl by si uvědomit, že možná došlo k situaci takovým způsobem, kdy jeden žák druhého delší dobu ponižoval/šikanoval, až došlo k bitce. Možná jeden chránil svůj majetek před nežádoucím užitím a znehodnocením jiným žákem (Čapek, 2014).

Říčan (1995, s. 23) uvádí, že: „Řada vlivných psychologů tvrdí, že agrese je – stejně jako většina ostatního lidského chování, tedy třeba jako tanec, vaření nebo hra na kytaru – naučená, to znamená, že si ji osvojíme na základě zkušenosti.“

Je tak potřeba ihned jakýkoliv sebemenší náznak agresivity nenechat bez povšimnutí a řešit jej. A to i v hodinách tělesné výchovy, kdy se žáci velmi snadno nechají unést svými emocemi, když hrají v týmech proti sobě. Je třeba využívat pochvaly za zvládnutí provokativní situace a ovládnutí své impulzivity. Dále zaměstnávat žáky činnostmi z různých oborů tak, aby každý z nich mohl projevit své kvality a vyniknout. Je žádoucí pracovat na zvýšení citlivosti a empatii. Jedině tak si budou žáci schopni uvědomit, že agresivní chování opravdu druhé zraňuje i po citové stránce. Vyučující by také měly pracovat na budování osobní perspektivy svých žáků, která jim umožní si uvědomit, jak důležité je se umět ovládat a dobře se chovat (Čapek, 2014).

6.8 Záškoláctví

Nejčastěji se se záškoláctvím setkáme na základě nejčastějších příčin: žák nemá žádný kladný vztah ke škole, neblaze na něj působí rodinné prostředí, chce trávit školní čas jako volný čas. Šikana, snaha vyhnout se písemným testům a obecný nezájem o školu jsou tak důvody pro záškoláctví (Vágnerová, 1997).

Fontana (1997) souhlasí s Vágnerovou (1997) a dále tvrdí, že i časté selhávání dítěte může být důvodem jeho nechuti chodit do školy. Je to jakási ochrana vlastního sebevědomí, snaha vyhnout se dalšímu neúspěchu.

Mohlo by se zdát, že za školu chodí žáci, kteří chtějí lenořit, potulovat se s partou nebo tací, kteří jsou ve škole velmi neúspěšní. Ve skutečnosti se ale neomluvené absence ve třídních knihách plní i velmi snaživým, šikovným, až nadprůměrně nadaným žákům. Ti nemusí být vhodně přijímáni spolužáky právě z důvodu svých schopností. Pokud se takový šikovný žák cítí ve škole osamoceny, může se začít škole dobrovolně vyhýbat. Stejná situace může nastat, nepracuje-li škola s takovým žákem správně. Vše, co se probírá, je pro daného žáka příliš snadné, má pocit ztráty času. Navíc nemůže ani své znalosti naplno ukázat, protože se musí nechat také prostor pro odpovědi a aktivitu jiných žáků. Z toho začne vyplývat obrovská nuda, která nakonec může svést i „jedničkáře“ za školu (Čapek, 2014).

Záškoláctví můžeme rozdělit podle dvou charakterů. Takové záškoláctví, kdy školák reaguje náhle bez většího přemýšlení a plánování, má impulzivní charakter. Takové záškoláctví může trvat pár dní – než se o něm dozvedí rodiče. Druhým typem je plánované záškoláctví. Žák nedochází do školy pod záminkou různých důvodů – nechce se účastnit svého neoblíbeného předmětu, chce se vyhnout zkoušení/písemné práci, nechce se potkat s učitelem, kterého osobně považuje za neoblíbeného atp. (Vágnerová, 1997).

Záškoláctví se neřadí mezi jevy snadno odhalitelné. Jakmile si učitel všimne, že žák chybí velmi často (nebo několik dní bez omluvení), určitě by měl kontaktovat rodiče, aby zjistil, zda o absenci vědí. Velmi často se však může stát, že jakmile se rodiče o záškoláctví dozvedí, zůstanou překvapení a šokovaní, ale nakonec přece jenom dopíší omluvenky. Tímto způsobem svého potomka mohou uchránit od dvojky z chování, ale rozhodně bychom neměli považovat dopsané omluvenky za vyřešení situace. Je namístě se s žákem sejít a promluvit si o příčinách, které ho k záškoláctví vedly. Nicméně, nečekejme, že se příčina odhalí ihned. Záškolák se nebude zdráhat lhaní. Někdy nám však takový rozhovor může pomoci odhalit šikanu, agresi ve třídě nebo i příliš vysoké nároky na žáky ze strany učitele (Čapek, 2014).

6.9 Krádeže

„Mezi jevy, které se ve škole objevují se stejnou pravidelností jako nevychovaný rodič na třídní schůzce, jsou školní krádeže. Není vůbec jednoduché určit, jaký typ dětí krádež realizuje, ani motivaci školních zlodějíčků.“ Čapek (2014, s. 73)

Ondráček (2003) uvádí hned pět příčin vedoucích k provedení krádeže. Jednou z nich je sociální aspekt, kdy se žák snaží dostat se do jisté party, nebo zvýšit své postavení v ní. Další příčinou je tzv. frustrační krádež. Ta je provedena na základě vlastní neuspokojené potřeby. Takovou potřebou může být například pocit, že inkriminovaná osoba není dostatečně důležitá a po provedení krádeže by být mohla. Známým případem jsou také krádeže bez jakékoli potřeby, promyšlení a nouze. Vznikají z nutkání, kleptomanie. Je možné, že se setkáme v životě i s takovým typem krádeže, který vzniká kvůli nedostatečné schopnosti sebeovládání při vývojové nezralosti, případně mentální retardaci. Taková krádež je doprovázena chtičem vlastnit jistou věc, kterou daný jedinec vidí u jiné osoby a přál by si ji sám vlastnit. Nejzávažnějším typem je však promyšlená krádež, kdy se zloděj snaží materiálně obohatit.

Jakožto učitelé v praxi se můžeme dostat do takové situace, kdy dojde k větším či menším krádežím. Vždy bychom se měli snažit odhalit, kdo tento čin provedl, a dokonce bychom neměli opominout zjistit motiv, který „loupežníka“ ke špatnému úmyslu vůbec vedl. Nemusí být žádnou výjimkou, překvapí-li nás, že krádež provedl takový žák, od kterého bychom nic zlého neočekávali. Zločin tak může být proveden např. dívkou, která má výborné známky i chování, vždy pomáhá učitelům i ostatním spolužákům, je vzorná, z domova je více než dobře zabezpečena jak po finanční, tak i citové stránce, a přece se dopustí takové nekázně. Možné vysvětlení přináší poznání dosud neznámého provedení zločinu a následného potrestání. Taková dívka dost možná v danou chvíli ani nepřemýšlí nad tím, že by svým působením mohla někomu citově ublížit (Čapek, 2014).

Jak řešit krádeže jakožto formu nekázně ve škole? Existuje několik doporučených kroků, jež vedou k úspěšnému odhalení pachatele činu a zároveň citlivě pracují s faktem, že se jedná o žáka, který ani neprovedl čin pro vlastní zisk, ale spíše jako odvetu, nebo čin provedený za získáním zkušenosti. V každém případě je zřejmé, že jakmile k nám přijde žák nahlásit, že se mu ztratila (a pravděpodobně byla odcizena) jistá věc, musíme si uvědomit, že přichází s důvěrou, s očekáváním pomoci a podpory při vyšetřování. Nepřichází za účelem vyslechnutí si kázání ze strany vyučujícího o tom, že se drahé věci/hračky/sběratelské kartičky apod. do školy nenosí. V první řadě je tak zapotřebí zajistit místo činu – nenechat nikoho ani opustit prostor, ani nově vstoupit (mluvíme-li o vyhraněném prostoru jako je

např. tělocvična, školní třída). Je potřeba být opravdu důslední, jinými slovy, pokud žák opravdu danou věc nemůže nikde najít (a je jisté, že ji jen nezapomněl doma), dáme žákům na srozuměnou, že je nenecháme odejít, dokud nebude krádež vyřešena. Doporučuje se takto postupovat i v případě, že už je konec vyučování a žáci chtějí odejít na autobus. Je nutné poprosit celou třídu o spolupráci. V dalším kroku necháme děti prohledat prostor. Tím dáváme také možnost pachateli vrátit ukradenou věc takovým způsobem, že ji schová na takové místo, kde ji najde jiný žák, nebo ji rádoby nalezne on sám. Pokud se ani v takový moment nepodařilo dostat ztracenou věc zpět, začneme vytvářet časový rámeček. Kdy daná věc ještě nebyla ztracenou, kdy šel kdo na záchod apod. Nesmíme však začít nikoho obviňovat, dokud není na sto procent jisté, že je pachatel odhalen. Dalším krokem je prohledání aktovek. Rozhodně je nebudeme prohledávat my, jakožto učitelé, ale dáme (poměrně manipulativní) pokyn, že pokud tedy mezi námi není nikdo, kdo by měl danou věc u sebe, nebude zřejmě problém ukázat (jeden po druhém) školní tašku tomu, komu odcizená věc chybí. Je možné pohrozit žákům i extrémním případem předání informace o krádeži policii. Takový krok je ovšem podstoupen v opravdu závažných případech (Čapek, 2014).

Ondráček (1999) dodává, že jakmile je jednou pachatel dopaden, přiznal se, proč daný čin provedl a odpykal si svůj trest, považujeme celou záležitost za uzavřenou.

7 Spolupráce v řešení kázeňských problémů

Výše jsme si uvedli jedny z nejtypičtějších kázeňských problémů, s nimiž se začínající učitel bezpochyby může setkat. Stručně jsme si představili některé z možností, jak se k nekázni postavit a řešit ji. Samozřejmě, že nejprve učitel pozoruje a analyzuje klima třídy a chování jednotlivých žáků sám, a jakmile se vyskytne problém, sám se ho pokusí vyřešit. Nicméně, v jistých případech jsme si také ukázali, že není na škodu spolupracovat s kolegy a vedením školy.

7.1 Systém pedagogicko-psychologického poradenského zařízení

V Českém školství existuje vypracovaný školský výchovný poradenský systém, který je definován vyhláškou o poskytování poradenských služeb. Do tohoto systému spadají školská poradenská zařízení, kam se řadí školní poradenská pracoviště základních a středních škol, pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Zřizovatelem takovýchto školských poradenských zařízení je krajský úřad, nicméně zřizovatelem může být také soukromý objekt (Pešková a Šamalík, 2006).

Školská poradenská zařízení a školy provádějí svůj poradenský úkon na základě žádosti žáků, rodičů (tj. zákonných zástupců), škol či školských zařízení nebo při rozhodnutí orgánu veřejné moci bezplatně. Žák musí být vždy předem informován o rozsahu, povaze, délce trvání i postupech, které budou během poradenských služeb užity. Z toho vyplývá povinnost informovat žáka srozumitelně i o jeho právech a povinnostech. Poskytování poradenské služby by mělo začít co nejdříve, ovšem jako maximální lhůta pro započítání jsou dány tři měsíce od přijetí žádosti. Tyto služby vydají zprávu a doporučení vždy, když radí se situacemi týkajícími se psychologické či speciálně pedagogické diagnostiky (Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních).

Mezi základní úkoly školských poradenských služeb rozhodně patří vytvoření takových podmínek, které povedou ke zdravému tělesnému, psychickému i sociálnímu vývoji žáků. Poradenské služby si kladou za cíl připravit žáky a studenty také na život obecně v tom smyslu, že chtějí pomoci při volbě budoucího povolání a následného pracovního uplatnění. Je však potřeba zmínit, že zaměření školských poradenských služeb se směřuje také k problematice řešení výukových a výchovných problémů a jejich prevence. Mezi další úkoly

patří práce s tématem sociálně patologických jevů, mezi které se řadí např. šikana, zneužívání návykových látek, agresivní chování a řešení způsobu práce s žáky z rozlišných národnostních menšin (Opekarová, 2007).

„Účelem poradenských služeb je přispívat zejména k prevenci a řešení vzdělávacích a výchovných obtíží, prevenci různých forem rizikového chování a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací.“(Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních).

Dalším účelem poradenských služeb má být také rozvíjení pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického vzdělání, znalostí a dovedností pedagogů. Snaží se zkvalitnit poskytované poradenství kooperací školských poradenských zařízení a školních poradenských pracovišť (Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních).

7.2 Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) je instituce školských poradenských zařízení a do jejích služeb spadají pedagogicko-psychologická a speciálně-pedagogická poradenství. Činnost PPP se koná buď ambulantní formou na pracovišti dané poradny, nebo návštěvami škol a školních zařízení (Vyhláška 72/2005 Sb., poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních).

Zaměřuje se na řešení neduhů ve výchově a vzdělávání žáků, na úkol zjišťování školní připravenosti/zralosti, dále doporučování rodičům a řediteli školy, do jaké školy a třídy by měl být žák zařazen, aby měl přístup k nejvhodnějšímu možnému způsobu vzdělání, a zrovna tak i provádění vyšetření pro zařazení žáků do skupin s upraveným vzdělávacím plánem. K tomu se váže také vypracovávání odborných posudků (Opekarová, 2007).

Velkou roli v práci PPP zastupuje poskytování poradenských služeb takovým žákům, u kterých je pravděpodobný vznik školní neúspěšnosti nebo se u nich vyskytuje zvýšené riziko vyvstání problému v rámci osobnostního a sociálního vývoje. PPP navíc spolupracuje s pedagogy a školami obecně, kde poskytuje metodickou podporu v otázkách týkajících se koordinace školní metodiky prevence, podpůrných opatření a základních poradenských

služeb. Poradny se věnují i podpoře zákonných zástupců žáka, kdy poskytují informace, konzultace i poradenství s metodikou k dané obtíži (Opekarová, 2007).

Standardní činnosti poraden se tak rozdělují do tří skupin:

- Komplexní nebo zaměřená psychologická či speciálně pedagogická diagnostika

Do této skupiny se tak řadí diagnostika dětí předškolního věku, ale i žáků základních a středních škol, kteří mají problémy výchovného, osobnostního či sociálně-vztahového charakteru. Také se diagnostikuje sociální klima a rizikové chování ve třídě, a tak se i vytváří nejen preventivní programy, ale i programy nápravné.

- Psychologická a speciálně pedagogická intervence

Nastavení změn u jednotlivých žáků či v celé skupině, kde se vyskytují zejména specifické poruchy učení a chování. Rizikové chování v těchto skupinách negativně ovlivňuje jejich celkové vzdělávání. Reeducace takových žáků a skupin vyžaduje nanejvýš odbornou speciálně pedagogickou péči.

- Informační a metodická činnost a příprava podkladů pro vzdělávací opatření a dokumentace

Zde se poradny snaží svou metodickou činností a koordinací výchovných poradců a školních metodiků prevence přispět k tvorbě preventivních programů rizikového chování. Poradny dále vyhodnocují výše zmíněné programy a zpracovávají analýzy, statistiky a krajské plány prevence. Poradny nespolupracují pouze se školou a jejími pracovníky, ale také s rodiči (zákonnými zástupci) a středisky výchovné péče (Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních).

7.3 Speciálně-pedagogické centrum

Jak již bylo zmíněno výše, speciálně-pedagogické centrum (dále jen „centrum“) spadá pod školská poradenská zařízení. Centrum poskytuje své poradenství v odvětví výchovy a vzdělávání, ale zaměřuje se na žáky s jistým handicapem. Může se tak jednat o žáka se

sluchovým, zrakovým, mentálním nebo tělesným postižením (případně jejich kombinací) (Vyhláška 72/2005 Sb., poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních).

7.4 Škola

Ve školách jsou obvykle zřízena školní poradenská pracoviště, jež zabezpečuje ředitel školy. Školní poradenská pracoviště bývají zastoupena výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Ti se často scházejí a úzce spolupracují nejen s třídními učiteli. Další funkcí, která může být ve skupině školního poradenského pracoviště obsazena je pozice školního psychologa či školního speciálního pedagoga (Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních).

Poradenské služby ve školách se zaměřují mimo jiné na péči o žáky se vzdělávacími či výchovnými problémy, a to průběžně a dlouhodobě. Věnují se také včasnému nastavení změn aktuálních neduhů v třídních kolektivech či u jednotlivců a snaží se předcházet jakémukoliv projevu rizikového chování (šikana, diskriminace). Školní poradenská pracoviště zajišťují preventivní programy pro školu, včetně jejich vyhodnocování. Následujícím užitečným úkonem těchto pracovišť je spolupráce s pedagogy a jejich metodická podpora při psychologických a speciálně pedagogických vzdělávacích činnostech. Neméně důležité je zajištění kooperace školy a školských poradenských zařízení. Nesmíme opomenout zmínit pomoc při komunikaci a spolupráci mezi školou a zákonnými zástupci dětí (Opekarová, 2007).

Jak jsme uvedli výše, ve školních poradenských pracovištích je zastoupeno několik rozdílných pozic/funkcí. Nyní si blíže specifikujeme jejich standardní činnosti:

Výchovný poradce

Výchovný poradce zajišťuje jak poradenské, tak i metodické a informační činnosti. V oblasti poradenské se zabývá otázkami výběru budoucího povolání (tj. kariérní poradenství), a zároveň i spoluprací se středisky výchovné péče, když už úroveň poradenských potřeb přesahuje kompetence školy. Z metodického a informačního hlediska pomáhá pedagogům školy např. s vyhodnocováním individuálních vzdělávacích plánů

a vedením mimořádně nadaných žáků. Nicméně, věnuje se i předávání nových metod pedagogické diagnostiky učitelům, sbírá odborné zprávy o žácích spolupracujících s poradenskými zařízeními a obecně zprostředkovává informace z oblasti poradenských zařízení, činnosti školy a možnostech využití poradenských služeb žákům a jejich zákonným zástupcům.

Školní metodik prevence

Podílí se na přípravě školních preventivních aktivit s dopadem na vyvarování se záškoláctví, vandalismu, násilí, závislostí, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami či rasismu. Snaží se zabránit vzniku (pre)kriminálního chování a sebepoškození. Školní metodik tak také přebírá zodpovědnost za metodické vedení a vzdělávání pedagogických pracovníků školy v činnostech spojených s prevencí rizikového chování. Věnuje se dále i jedincům či skupinám, které vykazují známky obtížné adaptace nebo sociálně-vztahovými problémy. Snaží se začleňovat multikulturní prvky do vzdělávání, a usnadnit tak akceptaci nově příchozích spolužáků z jiné kultury. V případě akutního výskytu rizikového chování kontaktuje odborné pracoviště a účastní se procesu „nápravy“ a péče o inkriminovaného žáka. Z toho plyne také potřeba spolupráce s širokou škálou odborných institucí (metodikem preventivních aktivit v pedagogicko-psychologické poradně, terapeutickými a krizovými institucemi). Dále je třeba, aby školní metodik prevence shromažďoval odborné zprávy o žácích s potřebou poradenské péče a vedení písemných záznamů o jeho činnostech vůči tomuto žákovi, kde by neměla chybět ani navržená opatření. Z informačního hlediska je vhodné, aby prezentoval preventivní práci školy a její výsledky, aby obnovoval seznam spolupracovníků z oblasti prevence a měl by též informovat zákonné zástupce a pedagogické pracovníky o projektech, nabídkách programů a nových metodách z oblasti prevence. Z poradenského hlediska je pak žádoucí úzce spolupracovat s třídními učiteli a vyhledávat žáky s možnými projevy rizikového chování.

Školní psycholog

Školní psycholog se také podílí na vytváření programů prevence, zároveň se však stará i o poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole. Jeho komunikace probíhá jak s pedagogy, žáky a jejich zákonnými zástupci, tak i s vedením školy. Mezi hlavní činnosti školního psychologa se řadí diagnostika při vzdělávacích a výchovných problémech a zjišťování klimatu třídy. Věnuje se tak i podpoře vytvoření spolupracujícího prostředí třídy a třídního učitele, nastavení tolerantního multikulturního prostředí a věnuje se také žákům a pedagogům jednotlivě. Individuálně se zaměřují na osobní problémy, či oblasti vzdělávání a výchovy obecně.

Školní speciální pedagog

Jak už jsme si uvedli výše, speciální pedagogové se věnují zejména žákům s určitým handicapem (čemuž se v této diplomové práci přímo nevěnujeme). Jen stručně si zde tak uvedeme, že školní speciální pedagog zajišťuje speciálně pedagogickou a etopedickou diagnostiku při výchovných problémech, diagnostikuje speciální vzdělávací potřeby žáka a sestavuje plán pedagogické podpory žáka ve škole i mimo ni (Opekarová, 2007).

8 Podpůrný systém školství

Již jsme si představili hodnotný zástup pozic poradenských služeb zastupujících pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a školní poradenská pracoviště a dále jsme si přiblížili právě činnosti jednotlivých institucí a pracovních pozic. Víme, že škola je úzce v kontaktu s mnoha institucemi, ale i přesto si uvedeme ještě pár zajímavých podpůrných sítí školství.

8.1 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je, jak se lidově říká, „pravou rukou učitele“. Nejen že pomáhá žákům zadaptovat se ve školním prostředí, ale pomáhá právě i učiteli při výchovných a vzdělávacích činnostech. Dále je jeho aktivita vyžadována v komunikaci se žáky a jejich zákonnými zástupci. Asistentem pedagoga se může stát takový člověk, který prošel vyšším odborným nebo vysokoškolským vzděláním s pedagogickým zaměřením, konkrétněji se zaměřením na přípravu pedagogických asistentů (Opekarová, 2007).

8.2 Středisko výchovné péče

Nejen začínající učitel může spolupracovat se střediskem výchovné péče pro děti a mládež (dále jen SVP). SVP je školské zařízení, které se společně s odborem sociální péče zaměřuje na mravně ohroženou mládež. Tato střediska jsou podporována státem. Jejich hlavními záměry je samozřejmě prevence vzniku nežádoucích projevů v chování mladistvých, snaží se o podporu jejich zdravého vývoje, i osobnostního, a poskytují poradenské služby ohledně výchovné péče. V případě, že se u někoho projeví poruchy chování, SVP má za cíl zmírnit či odstranit jejich příčiny (Opekarová, 2007).

SVP spolupracuje s PPP, s centry, ale právě i předškolními a školními zařízeními. Tam poskytuje zejména metodickou podporu v případech drogových závislostí a při prevenci sociálně patologických jevů. Nenahraditelnou činnost zajišťuje SVP zvláště po ukončení ústavní výchovy jedince a jeho následné integraci do společenského života (Opekarová, 2007).

8.3 Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky

Tento institut vznikl v roce 1994 na základě čerpání z předchozího Institutu výchovného poradenství ČR společně s Ústavem sociálního výzkumu mládeže a výchovného poradenství Karlovy univerzity. Institut pedagogicko-psychologického poradenství (dále jen IPPP) se zabývá vzdělávací, koordinační a samozřejmě také poradenskou činností pro školství. Zajišťuje tak rozšiřující vzdělávání pracovníkům školských poradenských služeb a zpracovává metodické a informační materiály. Pozornost tak věnuje službám pedagogicko-psychologickým, speciálně pedagogickým, ale i výchovným.

8.4 Výzkumný ústav pedagogický (VÚP)

Jedná se vědecké pracoviště, které je přímo řízené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR). Svou výzkumnou a odbornou činnost věnuje předškolnímu, školnímu i střednímu vzdělávání a zaměřuje se i na vzdělávání takových žáků/studentů, kteří mají specifické vzdělávací či výchovné potřeby (Opekarová, 2007).

Opekarová (2007) zmiňuje mimo jiné konkrétní funkci VÚP MŠMT ČR se sídlem v Praze takto: „...tvorba didaktických a metodických materiálů pro potřeby pedagogické praxe řešící problémy výchovy a vzdělávání dětí a mládeže s různými specifikami, týkající se problematiky výchovy ke zdravému životnímu stylu a ke zdraví, dále volnočasových a mimoškolních aktivit, prevence nevhodného a rizikového chování, a dále problematiky výchovy a vzdělávání dětí a mládeže ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.“

PRAKTICKÁ ČÁST

9 Cíle, výzkumný problém, výzkumné otázky

Tato diplomová práce se zaměřuje na několik dílčích cílů, ať už v rovině teoretické, tak empirické. Hlavním cílem je zjistit prostřednictvím výzkumného šetření, jakým způsobem jsou začínající učitelé připraveni/schopni řešit nekázeň (zejména na prvním stupni základních škol), a to jak samostatně, tak i ve spolupráci s kolegy, odborníky či poradenskými zařízeními.

Cíle empirické části:

1. Zjistit, jak se cítí být začínající učitelé připraveni na řešení nekázně po dokončení vysokoškolského studia.
2. Zjistit, jakým způsobem vysoká škola připravuje učitele na řešení kázeňských problémů.
3. Identifikovat nejčastější problémy s nekázní ve škole a její příčiny.
4. Zjistit míru informovanosti o možnostech řešení nekázně ve spolupráci s kolegy, odborníky a poradenskými zařízeními.
5. Upřesnit, do jaké míry se učitelé na téma školní nekázně dále samostatně vzdělávají.
6. Za pomoci kvalitativního a kvantitativního dotazníku zjistit, jak jsou začínající učitelé schopni řešit kázeňské problémy ve školách, a to jak samostatně, tak i ve spolupráci s kolegy, odborníky a poradenskými zařízeními.
7. Díky provedení kvantitativního a kvalitativního výzkumného šetření provedeného i mimo Českou republiku poukázat na rozdíly v připravenosti začínajících učitelů řešit nekázeň.

Harmonogram výzkumného šetření

1. Vypracování dotazníku se zaměřením na řešení třídní/školní nekázně začínajícím učitelem a jeho kolegy, odborníky, poradenskými zařízeními.
2. Provedení předvýzkumu a výzkumu dotazníkového šetření.
3. Uskutečnění několika rozhovorů se začínajícími pedagogy (a pro lepší zachycení mapování problematiky i se studenty pedagogické fakulty, učiteli s dlouhodobou praxí) z rozdílných zemí, abychom tak zjistili jejich přesnější vyjádření.
4. V rámci zahraničních stáží a pedagogické praxe v rámci České republiky pozorování řešení nekázně v praxi.
5. Zpracování výsledků dotazníkového šetření a rozhovorů.
6. Prezentace výsledků.

Vzhledem k tématu této diplomové práce mohou být výsledky celého výzkumu použity dále jako podklad pro pedagogy, kteří na vysokých školách vzdělávají budoucí učitele ohledně (ne)kázně a dále mohou tyto výsledky posloužit právě samotným studentům pedagogických škol i začínajícím učitelům.

Výzkumné otázky:

- Jak se cítí být učitelé připraveni na řešení kázeňských problémů ve škole ihned po ukončení studia?
- Jak se vzdělávají sami učitelé v oblasti třídní nekázně?
- S jakými kázeňskými problémy se učitelé v dnešní době ve školách nejčastěji potýkají?
- Jaké jsou podle učitelů nejčastější příčiny nekázně ve škole/třídě?
- Jak učitelé řeší třídní nekázeň v praxi?
- Jak funguje spolupráce při řešení školních kázeňských problémů mezi pedagogy/vedením školy/odborníky školních poradenských pracovišť a školských poradenských zařízení?

- Jaký přehled o systému školských poradenských zařízení mají začínající učitelé?
- Jaký je rozdíl mezi řešením kázeňských problémů v České republice a v zahraničí (Španělsko, Velká Británie, Irská republika, Čína)?

10 Metodika

10.1 Kvantitativní výzkum

Pro zpracování praktické části diplomové práce byl zvolen smíšený výzkum, který se skládal z kvantitativní a kvalitativní metody. Pro kvantitativní šetření byl vytvořen dotazník, což je jedna z nejčastěji využívaných metod. Dotazník pro tuto diplomovou práci byl sestaven dle výzkumných otázek. Vytváří se za pomoci otázek, na které mohou respondenti (tj. dotazovaní) odpovědět anonymně, bez jakéhokoliv pocitu strachu. Je potřeba vytvořit takový dotazník, který obsahuje jasné otázky – respondent by jim měl snadno porozumět. Je vhodné vypracovat ho tak, aby na sebe otázky logicky navazovaly (Surynek, Komárková a Kašparová, 2001).

Za velikou výhodou dotazníků se považuje jejich snadná distribuce mezi mnoho respondentů (ať už v tištěné, či elektronické podobě). Zpracování veškerých dat je poměrně rychlé a přináší jasné odpovědi (Chráška, 2016).

Je však potřeba brát ohled na to, že, aby byl dotazník zpracovatelný, očekává se minimálně šedesátiprocentní návratnost. Navíc musíme přihlídnout k faktu, že respondenti jsou při vyplňování dotazníku ovlivňováni aktuální náladou/situací a obecně jejich fyzickým a psychickým rozpoložením (Punch, 2008).

10.2 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je obecně považován za náročnější pro zpracování, neboť má respondent možnost odpovídat rozsáhleji a hlouběji se zaměřit na vyjádření svých myšlenek. Jedná se tak o doplnění dotazníku, kdy získáme detailnější odpovědi. Kvalitativní výzkum pro tuto práci zastupuje forma rozhovoru. Rozhovor (tj. interview) by měla dát možnost vyjádřit to, na co není při dotazníku prostor. Je však potřeba vzbudit u respondenta důvěru a navodit uvolněnou, příjemnou atmosféru (Surynek, Komárková a Kašparová, 2001).

Při interview je žádoucí držet se předem připravených otázek (v tom případě se jedná o strukturovaný rozhovor) či přirozeně formou kladení otázek a jejich rozvíjení na základě odpovědí od respondenta (nestrukturovaný rozhovor). Pochopitelně se také nabízí možnost vytvoření polostrukturovaného rozhovoru, což je kombinace dvou výše zmíněných. Tazatel

se tedy drží předem připravených otázek, nicméně doptává se či nechává prostor pro rozšíření původní otázky a následně se vrací ke struktuře původních otázek (Chráška, 2016). Pro tuto diplomovou práci byl zvolen právě polostrukturovaný rozhovor, který nám umožní lépe pochopit danou problematiku.

10.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumné šetření probíhalo kvalitativně – tj. formou polostrukturovaného rozhovoru, ale také kvantitativně. Kvalitativního výzkumného šetření se zúčastnili jak čeští, tak i zahraniční učitelé. Celkem byl tak proveden polostrukturovaný rozhovor se šesti českými učitelkami, které vyučují v rozdílných ročnících a jejich délka praxe se pohybuje v rozmezí jednoho až tří let. Otázky pro rozhovor byly předem připraveny, avšak v reakci na odpovědi účastníků zazněly i další otázky pro upřesnění dané odpovědi. Jak již bylo zmíněno, kvalitativní výzkumné šetření proběhlo také se šesti zahraničními učiteli – zejména Brity, Iry a Španěly. Všechny tyto rozhovory se uskutečnily během zahraničních stáží a studijních pobytů a byly provedeny v anglickém jazyce.

Kvantitativní výzkumné šetření bylo realizováno dotazníkovým šetřením, kde se podařilo získat 71 respondentů. Dotazník obsahoval 20 otázek, na které bylo možné odpovědět volbou jedné z nabídnutých možností, dále hodnotou na škále či byl ponechán prostor pro volné doplnění (otevřené otázky). Dotazník byl samozřejmě směřován na začínající učitele, zejména pak spíše na učitele 1. stupně základních škol.

11 Výsledky šetření

Výzkumné šetření se skládalo ze dvou částí. Jednou z nich bylo kvantitativní šetření a druhou pak šetření kvalitativní. Kvantitativní šetření bylo realizováno formou dotazníků, které byly určeny především učitelům prvního stupně, kteří mají maximální délku učitelské praxe 5 let. Dotazníky byly rozšířeny po České republice pomocí internetu.

Rozhovory byly uskutečněny se šesti začínajícími českými učitelkami, dále se začínajícími učiteli ze Spojeného království a Irské republiky. Také se podařilo zrealizovat rozhovor s vyučujícím Granadské univerzity (Španělsko) a čerstvou absolventkou pedagogické fakulty ve Španělsku.

11.1 Výsledky dotazníkového šetření

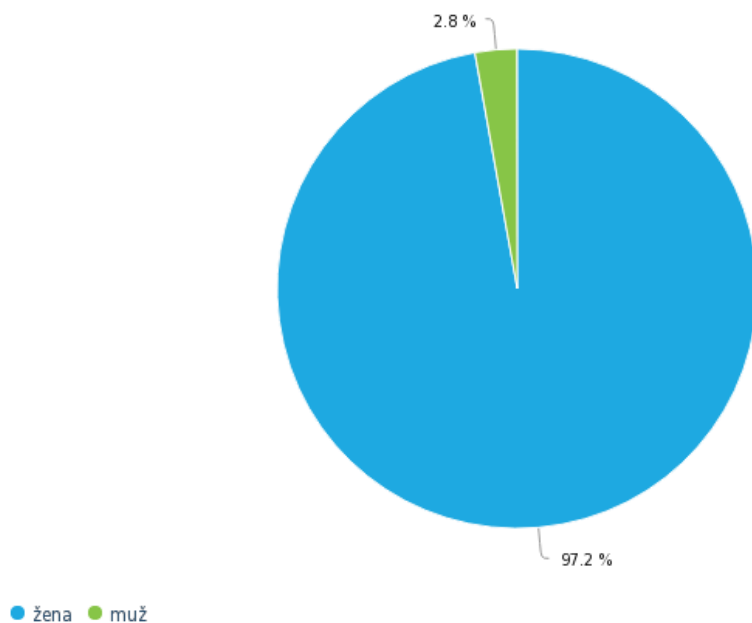
Jak již bylo zmíněno výše, dotazník byl rozšířen po celé České republice, a to prostřednictvím internetu. Obsahoval faktografické otázky, dále otázky týkající se přípravy studentů pedagogických fakult na řešení školní nekázně v praxi. Následovaly otázky zaměřené na řešení nekázně v dané škole, zainteresovanost učitelů a školy jako takové v řešení kázeňských problémů, i to, zda učitelé rozumí systému školských poradenských zařízení.

Pro zpracování výsledků dotazníkového šetření se podařilo získat 71 validních respondentů.

Pohlaví

V dotazníku participovalo 69 žen (97,2%) a 2 muži (2,8%). Převažovaly tak odpovědi od začínajících učitelek (ženské pohlaví).

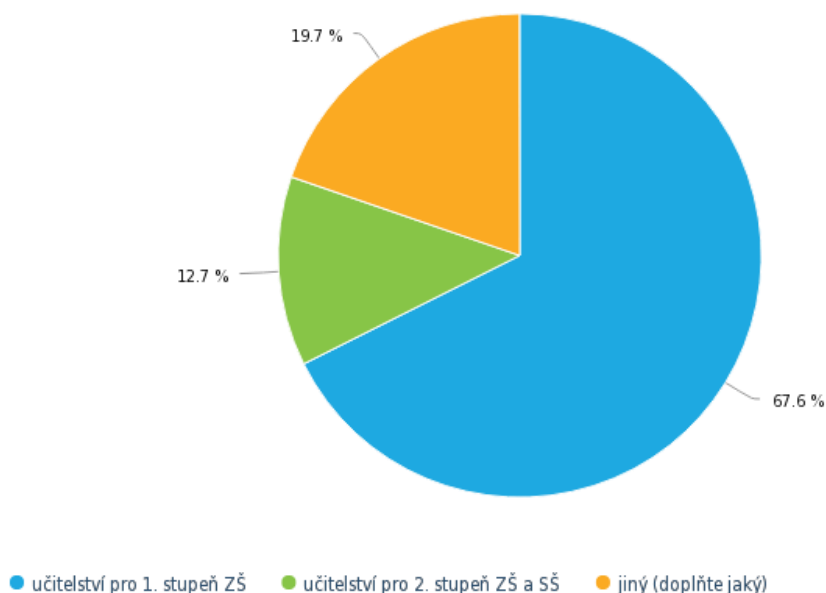
Obrázek č. 1: Pohlaví respondentů



Vystudovaný obor

Dotazník se zaměřoval spíše na prvostupňové učitele základních škol (z důvodu mého vlastního studia tohoto oboru). Mohli se ho ale také zúčastnit i ostatní začínající pedagogové, kteří mnohdy nevystudovali Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Z výsledku dotazníku vyplynulo, že se jednalo o 48 (67,6%) vyučujících, kteří vystudovali obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, dále 9 (12,7%) respondentů vystudovalo obor Učitelství pro 2. st. ZŠ a SŠ a 14 (19,7%) respondentů odpovědělo, že vystudovalo jiný obor. Všechny „jiné“ obory byly však spojeny s pedagogikou: Učitelství pro MŠ v kombinaci s 1. stupněm ZŠ, Speciální pedagogika, Předškolní a mimoškolní pedagogika, Česká filologie s pedagogickým minimem.

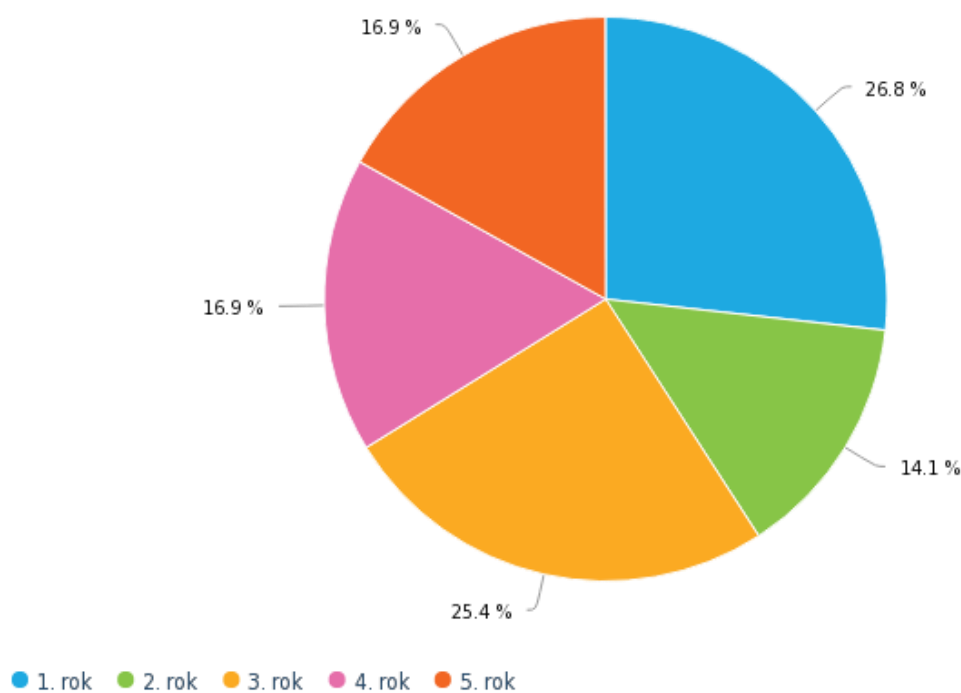
Obrázek č. 2: Vystudovaný obor



Délka praxe

Jak již bylo zmíněno, diplomová práce se zabývá začínajícími učiteli, kteří nepřekračují pětiletou délku praxe v oboru. Výzkumného šetření se účastnili, pokud jde o rok praxe, učitelé v podobném poměru. Učitelů, kteří jsou v oboru 1. rokem, bylo 19 (26,8%). Tito učitelé ve výzkumu převažují. Následně odpovídalo 10 (14,1%) učitelů, kteří jsou v praxi 2. rokem. Počet 18 (25,4%) udává množství respondentů, kteří působí ve školách 3. rokem a délku praxe 4 roky zastává 12 (16,9%) vyučujících. Stejně tak je tomu s vyučujícími, kteří jsou v praxi 5. rokem 12 (16,9%).

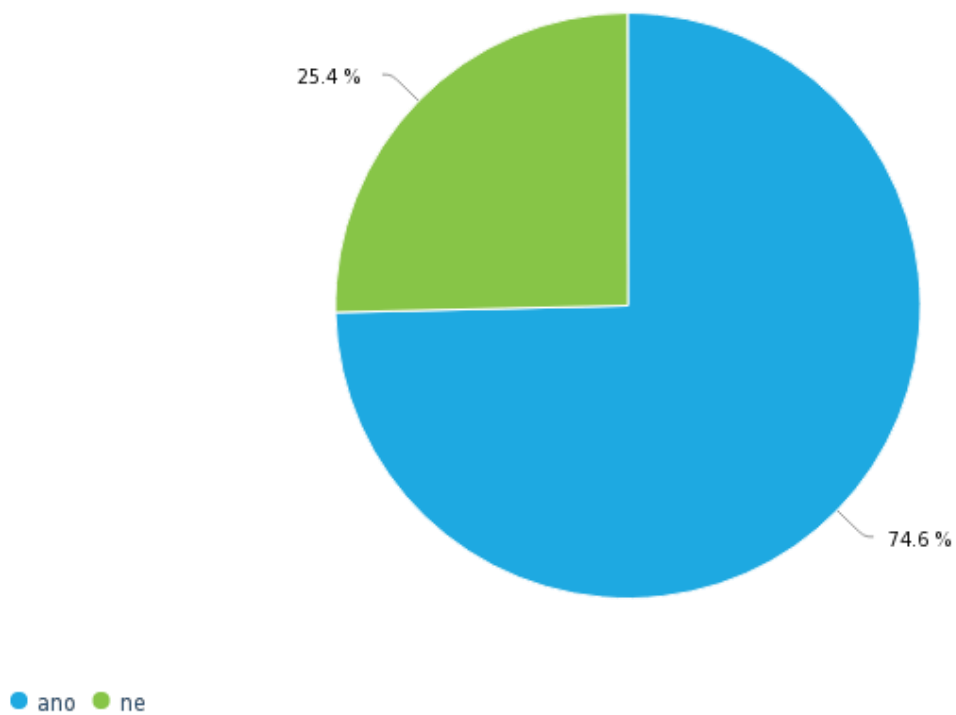
Obrázek č. 3: Délka praxe



Třídnictví

Celkem 53 (74,6%) respondentů je třídními učiteli, zbylých 18 (25,4%) není.

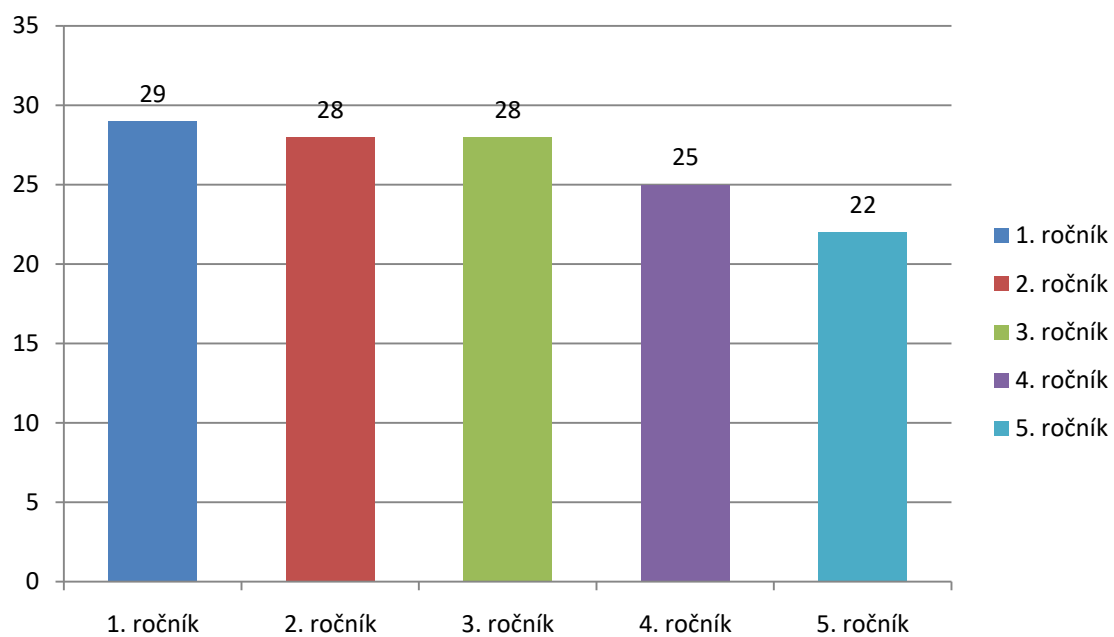
Obrázek č. 4: Třídnictví



Ročník, kde respondenti působí

Nejpočetnější skupinu tvoří učitelé prvního ročníku, kterých bylo v tomto výzkumném šetření celkem 29 (40,8%). Ve druhém i třetím ročníku se množství učitelů rovná: 28 (39,4%). Čtvrtému ročníku se letos věnuje 25 (35,2%) učitelů a pátému 22 (31%).

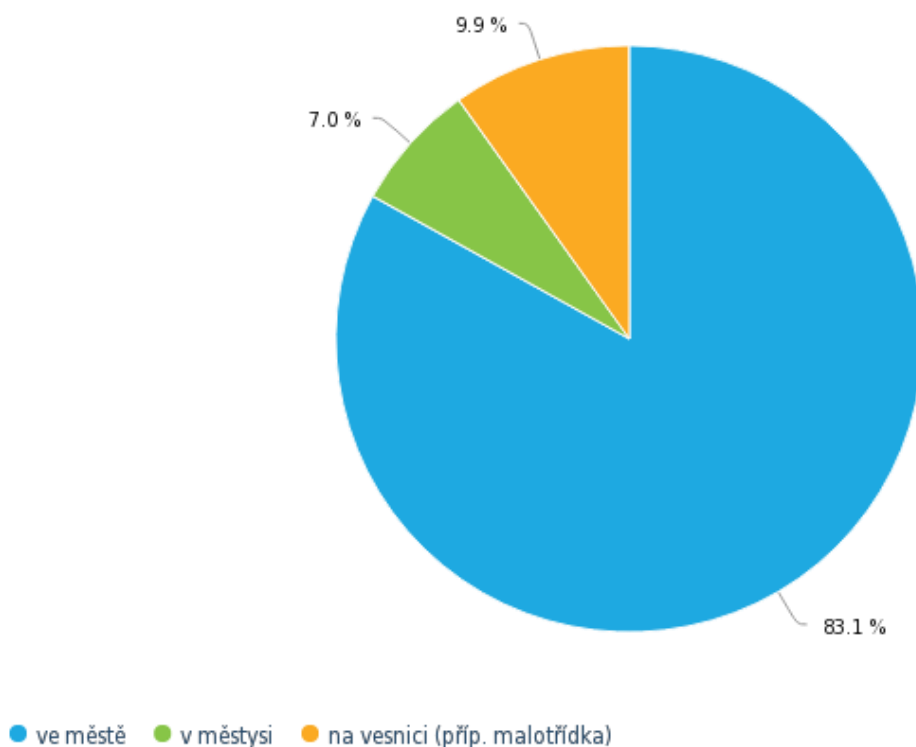
Obrázek č. 5: Vyučovaný ročník



Kde se škola nachází

Nejvíce respondentů vyučuje v městských školách – celkem tak odpovědělo 59 (83,1%) respondentů. V městysi se pak nacházejí školy pěti (7,0%) pedagogů, kteří se výzkumu zúčastnili a zbylých sedm (9,9%) respondentů učí na školách ve vesnici, případně vyučují v tzv. malotřídce).

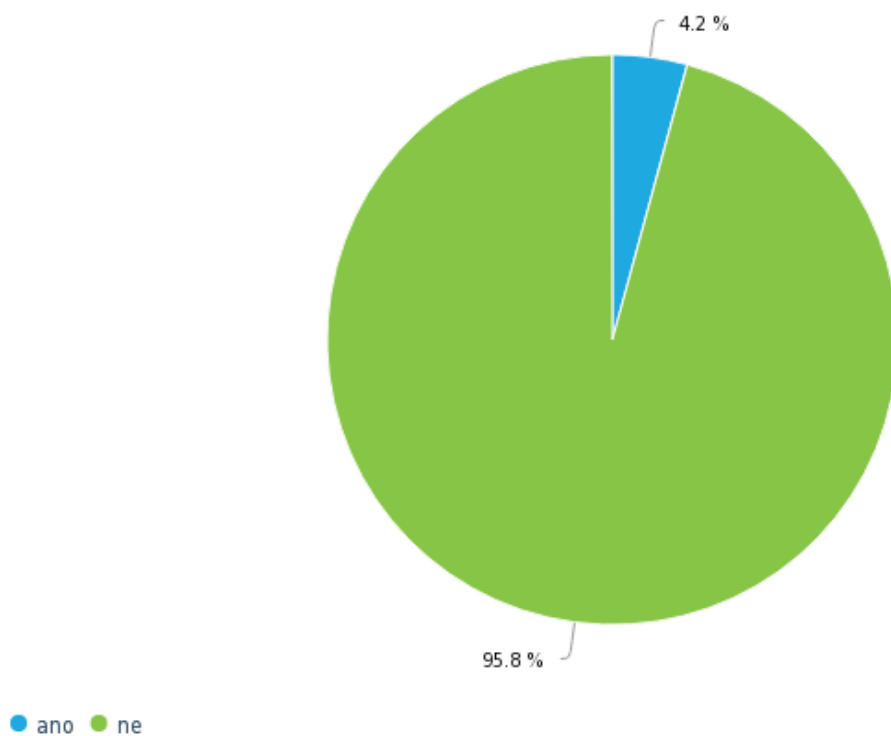
Obrázek č. 6: Umístění školy



Alternativní vzdělávání

Kvantitativního šetření se zúčastnili respondenti převážně z „běžného typu“ základních škol. Celkem tak odpovědělo 68 (95,8%) pedagogů. Tři (4,2%) respondenti vzdělávají své žáky ve školách s alternativním přístupem ke vzdělávání.

Obrázek č. 7: Alternativní vzdělávání



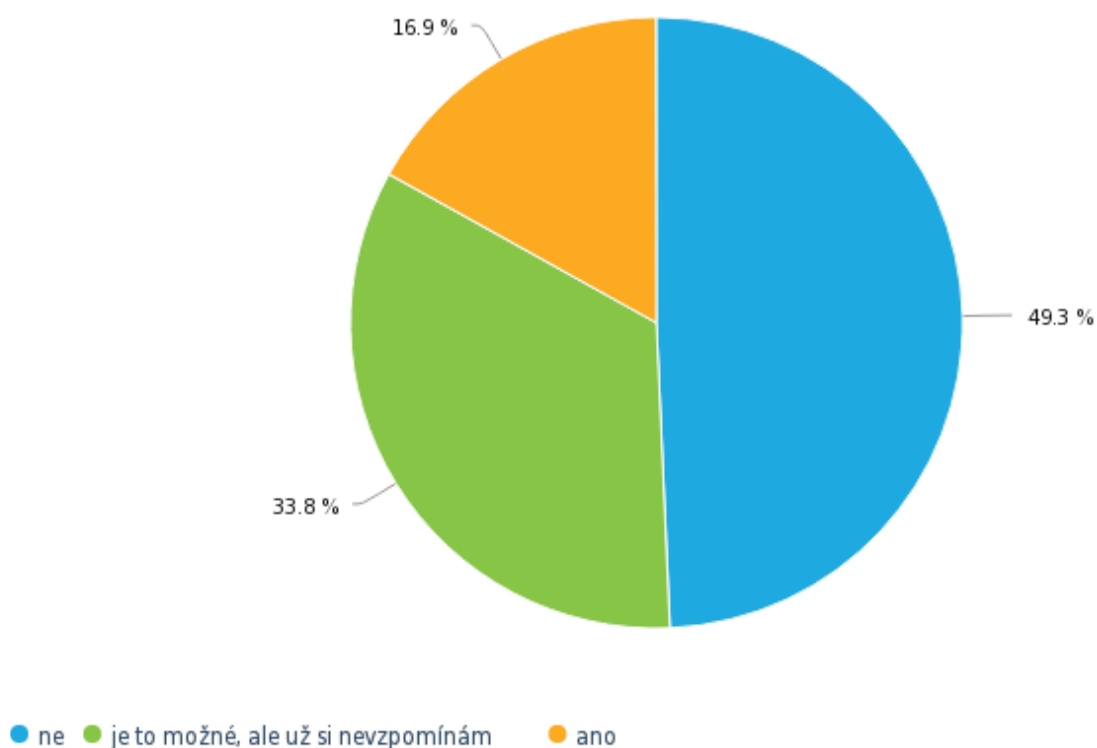
Absolvování předmětu zaměřeného na řešení nekázně na vysoké škole

Nejpočetnější skupinu tvoří odpověď „Ne“ – 35 (49,3%) respondentů si není vědomo toho, že by během studií na vysoké škole absolvovalo nějaký předmět, který by se věnoval řešení nekázně ve školách, a připravil je tak na řešení nekázně v praxi.

Respondenti, kteří si nejsou zcela jistí, zda absolvovali či neabsolvovali takový předmět během svých let studií, vytvořili skupinu 24 (33,8%) odpovědí.

Celkem 12 (16,9%) respondentů jasně uvádí, že takový předmět absolvovali a zmiňují konkrétní předměty jako: Sociálně patologické jevy ve škole, Speciální pedagogika, Vybrané výchovné problémy, Specifické poruchy chování, Sociální pedagogika, Komunikace v konfliktních situacích a Psychologie pro učitele. Mezi odpověďmi se nacházela i Pedagogická praxe.

Obrázek č. 8: Absolvování předmětu zaměřeného na řešení nekázně



Využitelnost předmětu v praxi

Další otázka se zaměřovala pouze na 12 respondentů, kteří v předchozí otázce odpověděli, že absolvovali předmět, který je měl připravit na řešení školní nekázně v praxi.

Na otázku, zda jim byl nakonec daný předmět v praxi skutečně užitečný, odpovědělo pět respondentů, že nikoliv. Dva respondenti váhají: „Nevím, minimálně. Pouze si díky tomu uvědomuji rozložení rolí ve skupině (alfa, beta).“

Zbýlých pět respondentů pak uvádí, že jim předmět do praxe pomohl, protože si tak uměli představit „do čeho jdou“, a na co si dávat pozor. Také zmiňují, že se tak naučili řešit nekázeň s nadhledem a ihned. Dále zmiňují uvědomění, že: „Nekázeň může někdy znamenat poruchu.“

Vstup do profese

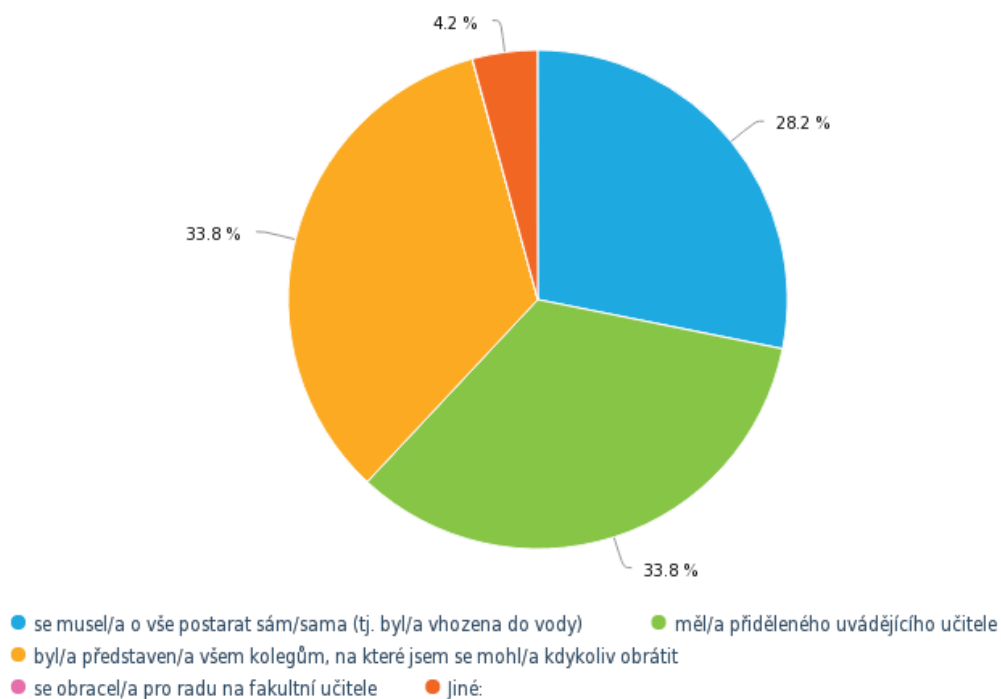
Dotazník se zaměřoval také na otázky týkající se úplného počátku nástupu do učitelské praxe (zaměstnání).

Žádný z respondentů neměl potřebu se obracet (při nástupu do učitelství jako takového) na fakultní učitele z vysoké školy, ačkoliv celých 20 (28,2%) respondentů uvedlo, že se na počátku museli o vše postarat sami a neměli víceméně nikoho, kdo by jim s čímkoliv pomohl – byli, jak se lidově říká „vhozeni do vody“.

Dalších 24 (33,8%) respondentů bylo řádně představeno všem kolegům, a ačkoliv neměli přiděleného žádného uvádějícího učitele, věděli, že se na své kolegy mohou kdykoliv obrátit.

Stejný počet – 24 (33,8%) respondentů pak mělo přiděleného uvádějícího učitele, ale další dva respondenti tvrdí, že ačkoliv měli uvádějícího učitele přiděleného, nikdy jim s ničím nepomohl. Dokonce jeden ze zmíněných respondentů zdůrazňuje, že byl od svého uvádějícího učitele vzdálen tři patra, a tím pádem tak musel stejně řešit všechny problémy během dne sám (v dotazníku tak zaškrtili možnost „jiné“).

Obrázek č. 9: Vstup do profese



Autorita

Dotazník dále zjišťoval, jak pedagogové hodnotí svou autoritu u žáků. Mohli se ohodnotit na škále od 1 do 5, přičemž stupeň 1 znamenal velmi slabou autoritu, kde naprosto chybí respekt žáků projevovaný učiteli, stupeň 5 představoval autoritu, kde je učitel bezpochyby respektován.

Tři (4,2%) pedagogové svou autoritu ohodnotili stupněm 1, čili ji považují za velmi slabou. Naprosto zde chybí respekt učitele a nastavených pravidel.

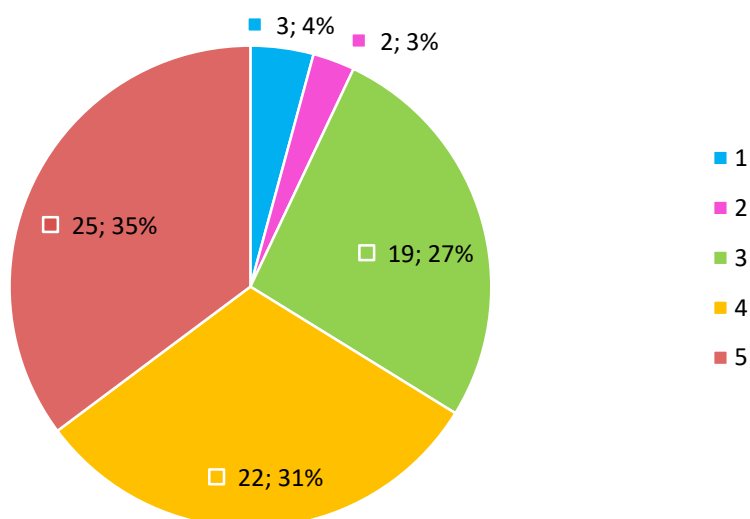
O něco silnější, ale přesto ještě stále slabou autoritu projevili dva (2,8%) respondenti (stupeň 2).

Stupněm 3 se označilo 19 (26,8%) učitelů, kdy už je to poměrně vyvážená autorita. Někdy tak žáci projevují větší míru respektu, jindy mají problémy vyučujícího poslouchat.

Celkem 22 (31,0%) respondentů si pak na škále zvolilo pro svou odpověď hodnotu 4. Prokazují tak trvání na zadaných úkolech, pozornost žáků, nicméně občas jsou stále mírnější.

Nejpočetnější skupinu 25 (35,2%) respondentů pak tvoří ti, kteří se ohodnotili číslem 5, tj. respekt žáků k učiteli a učitelova autorita je bezproblémová. Žáci dodržují, co po nich vyučující požaduje.

Obrázek č. 10: Autorita



Přístup k žákům

Během této otázky bylo mírně navázáno na otázku předchozí. Nyní měli respondenti osvětlit, jaký výchovný styl a přístup k dětem na začátku své kariéry uplatňovali/uplatňují.

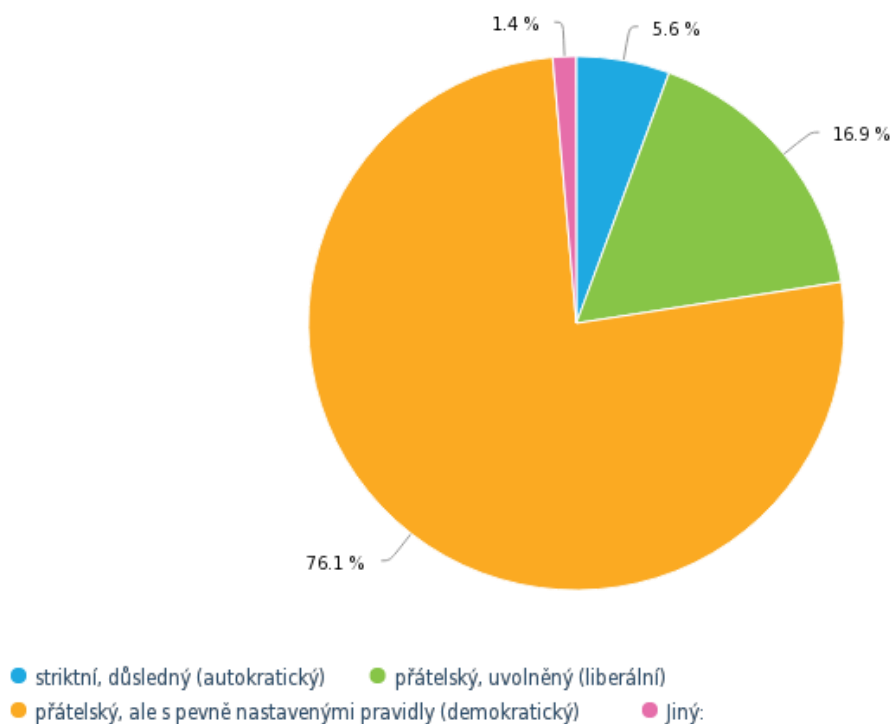
K autoritářskému přístupu se hlásí čtyři (5,5%) respondenti. Jsou velmi striktní a důslední. Požadují tak naprosté vykonání zadaných činností a dodržování nastavených pravidel.

Naprostý opak, tedy liberální přístup, volí 12 (16,9%) respondentů. Mezi nimi a žáky panuje uvolněná, přátelská nálada.

Demokratický styl výchovy ve třídě a přátelský, nikoliv však naprosto uvolněný, přístup volí pak 54 (76,1%) účastníků výzkumu. Požadují dodržování nastavených pravidel, ale v některých případech mírně povolí.

Jeden (1,4%) účastník odpovídá, že v něčem je přátelský, ale v něčem naopak striktní. Zvolil tak možnost využití odpovědi „Jiné“, ačkoliv z výše popsaného vyplývá, že i on se řadí do demokratické skupiny.

Obrázek č. 11: Přístup k žákům



Frekvence výskytu nekázně ve třídě

Také v této otázce měli respondenti možnost odpovědět pomocí hodnot škály od jedné do pěti. Hodnota 1 vyznačuje téměř nulový výskyt nekázně ve třídě, kdežto hodnota 5 odkazuje velmi častý výskyt nekázně ve třídě.

Pouze jedna odpověď (1,4%) vykazovala naprosto minimální, až výjimečně se objevující nekázeň ve třídě.

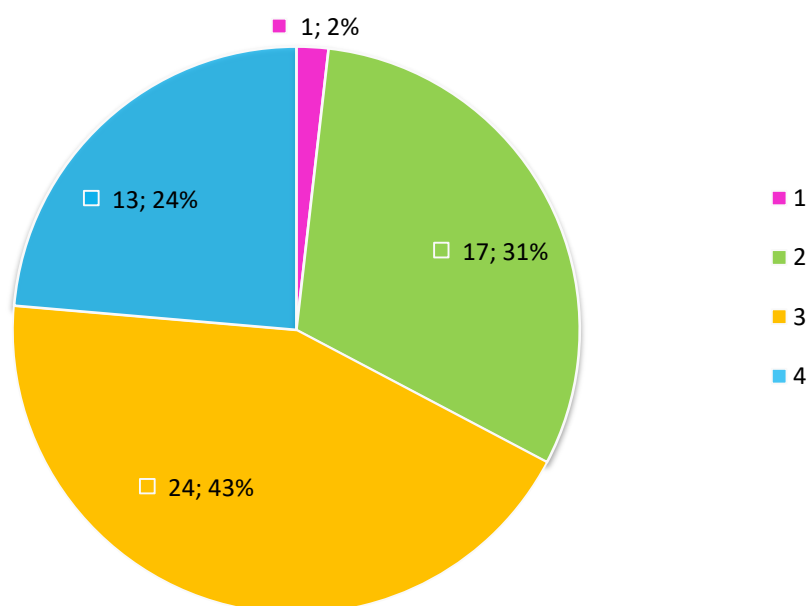
Občasně se projevující nekázeň, tedy hodnotu 2 na celé škále, zaznamenalo 17 (23,9%) účastníků výzkumu.

Nejčastější hodnotou představující středně častý výskyt nekázně (občas více, občas méně) ve třídě byla hodnota 3, kterou pro svou odpověď zvolilo celkem 24 (33,8%) respondentů.

Hodnotu 4, tedy vcelku častý výskyt nekázně ve třídě, zaznamenalo 13 (18,3%) respondentů.

Dalších 16 (22,5%) pedagogů účastnících se výzkumného šetření se setkává s nekázní ve třídě velmi často, dalo by se říci denně. Označili tak hodnotu 5.

Obrázek č. 12: Výskyt nekázně



Nejčastější kázeňské problémy

Tato otázka byla naprosto otevřená. Respondenti odpovídali mnoha způsoby, avšak spousta ze zmíněných problémů se opakovala.

Za nejčastější kázeňský problém respondenti považují vyrušování v hodině, při kterém si žáci mezi sebou povídají a dělají ruch pomůckami. S tímto problémem se setkává 33 respondentů.

Celkem 16 pedagogů zapojených do tohoto výzkumu se pak setkává u svých žáků s užíváním vulgárních výrazů ve třídě. Vulgarismy bývají použity jak proti spolužákům, tak i proti vyučujícím.

S výše zmíněným souvisí i postrkování a „rvačky“ mezi spolužáky. Tento problém se často objevuje ve třídě 12 respondentů.

Stejně množství – 12 respondentů – se setkává také s vykřikováním při výuce.

Nerespektování pokynů a neplnění učitelem zadaných úkolů je dalším kázeňským problémem, jehož si všímá 11 respondentů.

Celkem devět vyučujících uvedlo, že není výjimečným jevem posmívání a provádění naschválů mezi spolužáky.

Naprosto stejné množství učitelů – tj. devět – považuje za jeden z nejčastějších kázeňských problémů pobíhání po třídě a po chodbách. Tento jev se objevuje zejména během přestávek. Někteří respondenti však zmiňují, že i během výuky se setkávají s žáky, kteří se prochází či pobíhají po třídě.

Mezi další jevy, avšak o něco více závažné, se řadí agrese, kterou již zaznamenalo osm ze 71 začínajících učitelů tohoto výzkumného šetření. Děti projevují agresi vůči ostatním spolužákům, mají „výbuchy vzteku“, při kterých dokonce hází po ostatních židle či školní pomůcky. Jedna paní učitelka uvádí i škrčení spolužáka.

Stejně početné zastoupení – osm ze 71 respondentů – se setkává s drzým chováním vůči učiteli a další dva respondenti navíc uvádějí přímou a záměrnou provokaci učitele. Jedna odpověď je následovná: „Děvče, které z ničeho nic v posledních třech měsících přestalo uznávat veškeré authority.“

Odmlouvání a nerespektování nastavených třídních pravidel či školního řádu jako takového je dalším jevem, který považuje sedm respondentů za nejčastější kázeňské problémy, s nimiž se ve třídě setkává.

Výše je zmíněno, že vyrušování při hodině je poměrně časté. Na něj v mnoha případech navazuje nepozornost. Ta je buď následkem vyrušování, nebo se dějí oba jevy současně. Zapomínání pomůcek a nedostatečnou domácí přípravu do školy zmínili čtyři respondenti.

Čtyři respondenti také uvádí používání mobilního telefonu v hodinách.

Nyní se dostáváme k dalšímu kázeňskému problému, se kterým se setkali rovněž čtyři začínající učitelé. Zmiňovaným problémem, velmi závažným, je šikana. Není výjimkou, že jeden žák druhému vyhrožuje, a i „bezproblémové“ děti se tak posléze nechají strhnout k nekázní. Často se tak děje ze strachu, že se pokazí jejich vztah s daným spolužákem, nebo hůře: ze strachu ze silnějších výhrůžek.

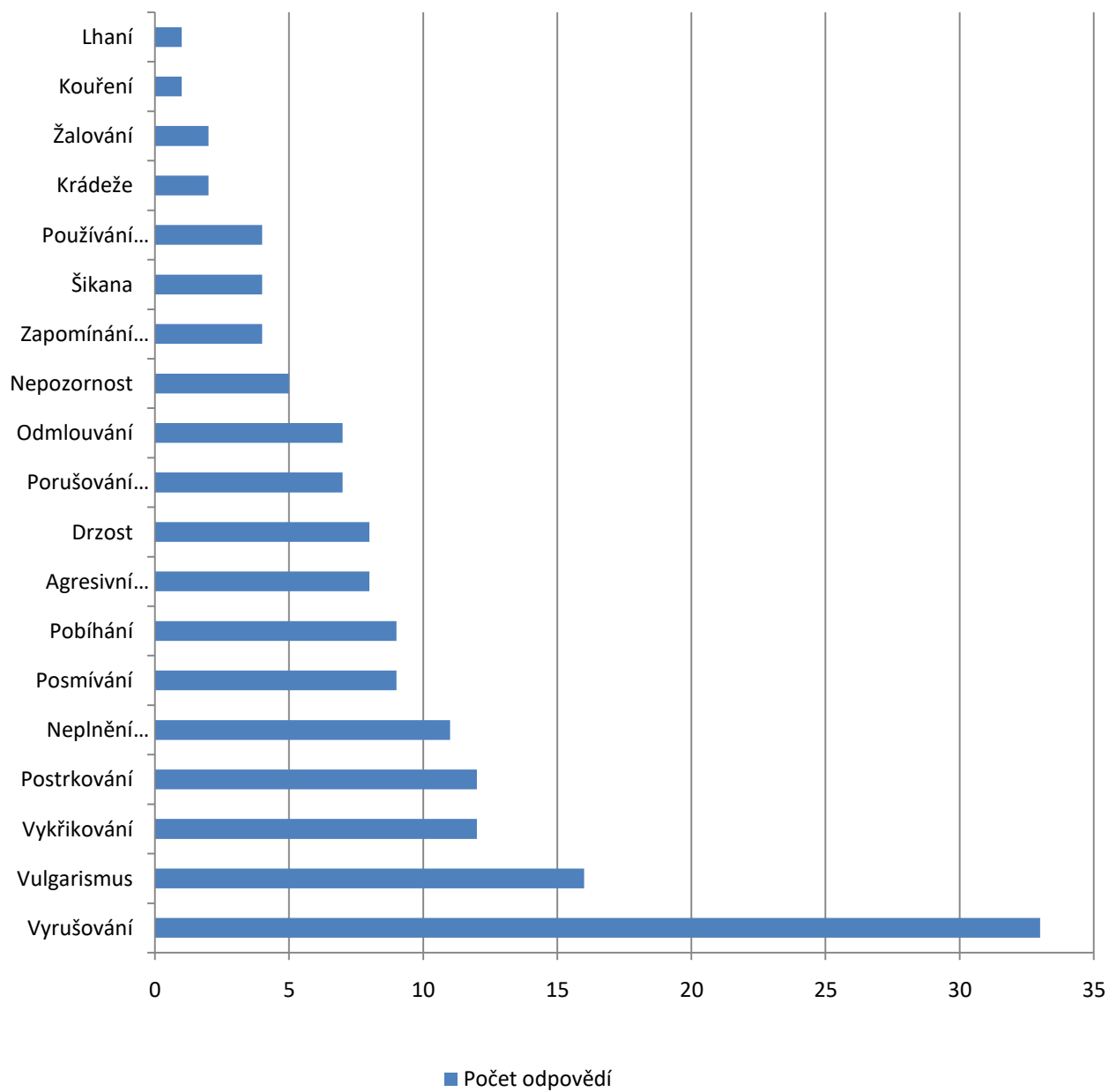
Za projev nekázně považují tři respondenti křik, který se opět děje jak o přestávkách, tak i při vyučování.

Dva respondenti se na počátku své učitelské profese setkali s řešením krádeží.

Opisování, podvádění při testech a žalování je považováno za častý projev nekázně dvěma respondenty.

Jeden respondent zmiňuje lhaní a jiný kouření ve škole.

Obrázek č. 12: Nejčastější kázeňské problémy (četnost)



Kdo ve škole může poradit s řešením nekázně

Tato otázka byla zaměřena na pracovníky školy, které mají nejen začínající učitelé k dispozici ve škole při řešení kázeňských problémů.

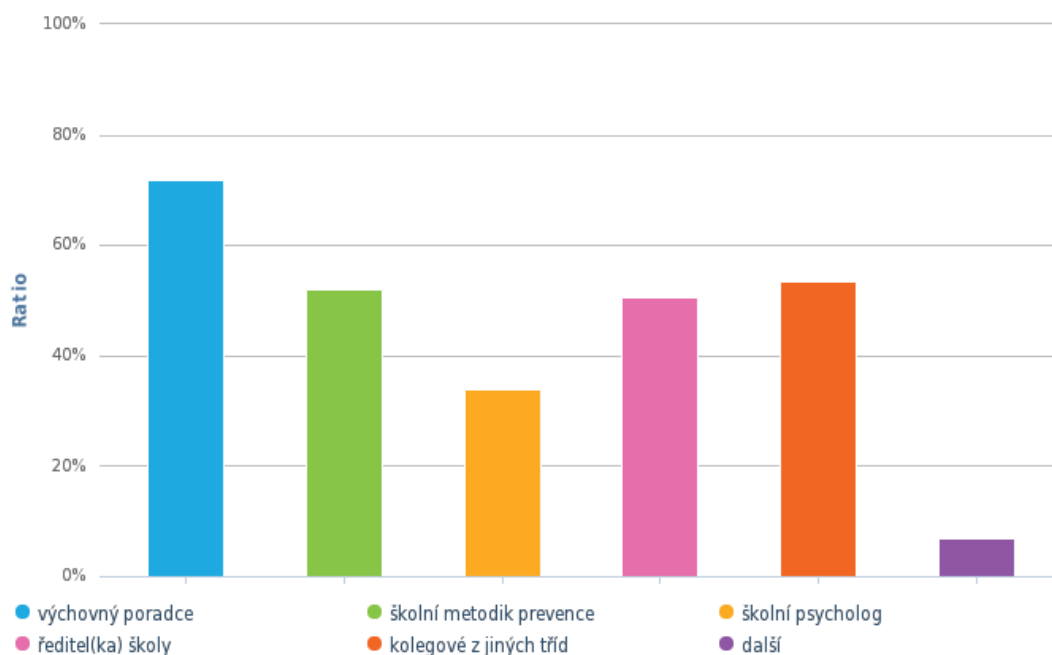
Ze všech dotazovaných uvádí 51 (71,8%) respondentů fakt, že mají k dispozici ve škole výchovného poradce a školního metodika prevence pak uvádí 37 (52,1%) učitelů.

Na školního psychologa se může obrátit celkem 24 (33,8%) respondentů.

Dohromady 36 (50,7%) respondentů tvrdí, že se mohou poradit s ředitelem/ředitelkou školy, a s kolegy z jiných tříd by se radilo 38 (53,5%) dotazovaných.

Celkem 5 (7,0%) učitelů využilo možnosti „Další“, kam bylo dvakrát doplněno, že se mohou obrátit na speciálního pedagoga, dvakrát bylo uvedeno, že se nemají na koho obrátit a jednou byla odpověď dokonce následovná: „Mohu se obrátit na všechny zmiňované, nicméně nakonec to stejně musím řešit sama.“

Obrázek č. 13: Pracovníci školy



Spolupráce při řešení kázeňských problémů

Při zjišťování zastoupení pracovníků školy, se kterými opravdu pak dotazovaní spolupracují, se ukázalo, že nejčastěji se při řešení kázeňských problémů radí s kolegy. Celkem tak odpovědělo 55 (77,5%) začínajících učitelů.

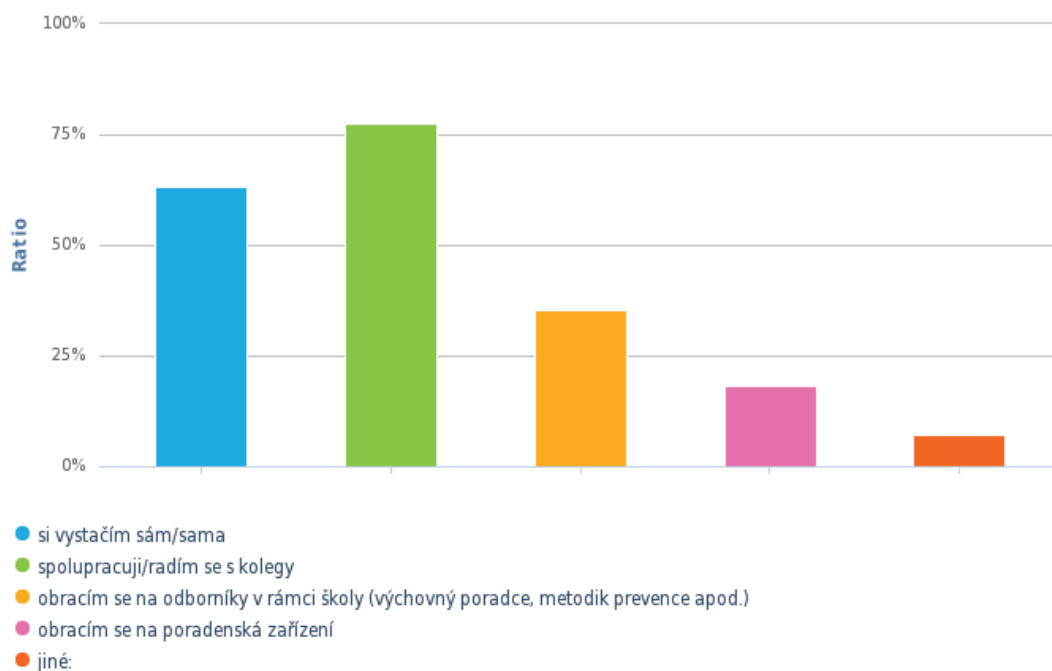
Druhou nejpočetnější skupinu tvoří odpověď, že na řešení kázeňských problémů si vystačí dotazovaní sami. Jedná se o 45 (63,4%) respondentů.

Odborníků v rámci školy (metodik prevence, výchovný poradce atp.) využívá 25 (35,2%) dotazovaných.

Na poradenská zařízení se obrátilo 13 (18,3%) začínajících učitelů.

Možnost odpovědi „Jiné“ využilo 5 (7,0%) respondentů. Odpovědi zahrnují např. učitelku, která je zároveň i výchovným poradcem, a tak obvykle řeší problémy buď sama, nebo ve spolupráci s jinými kolegy. Dva respondenti uvedli spolupráci s asistentkou, která jim pomáhá řešit kázeňské problémy. Jedna odpověď se odkazuje na Policii ČR a Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Zmíněná je zde také jedenkrát spolupráce s rodiči.

Obrázek č. 14: Spolupráce při řešení kázeňských problémů



Porozumění systému školských poradenských zařízení

V této otázce měli respondenti možnost zhodnotit vlastní porozumění systému školských poradenských zařízení opět na škále 1 – 5, kdy hodnota 1 představovala téměř nulovou znalost a porozumění tomu, co to vůbec školské poradenské zařízení je, číslo 5 pak zastupovalo naprosté porozumění tomuto systému.

Téměř nulovou znalost (hodnota 1) potvrdilo 6 (8,5%) respondentů.

Nepříliš jistých si je 10 (14,1%) respondentů, kteří zaškrtnuli hodnotu 2.

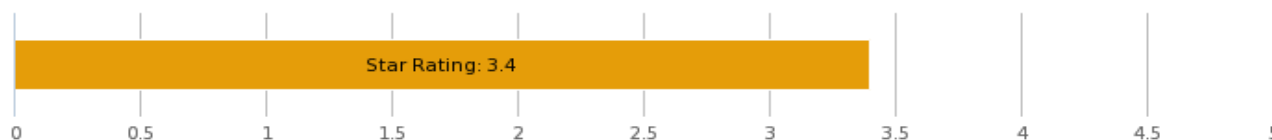
Největší zastoupení zde má hodnota 3, čili: základní znalosti a porozumění tomuto systému respondenti mají, nicméně zcela jistí si jimi nejsou. Jedná se o 20 (28,2%) respondentů.

Přibližně čtvrtina, tj. 19 (26,8%) dotazovaných, hodnotí svou znalost velmi dobře – hodnota 4. Mají veliký přehled, avšak je několik věcí, které jim nejsou úplně známy.

Poměrně hojné zastoupení má i skupina odpovídajících, kteří se hlásí k hodnotě 5. Mají tedy tak skutečný přehled a porozumění o celém systému školských poradenských zařízení a snadno by věděli, na koho se v případě potřeby obrátit, jací pracovníci jsou v inkriminovaném systému zastoupeni, jaká je jejich náplň práce apod.

Po hromadném zhodnocení je porozumění danému systému v České republice na škále zobrazeno hodnotou 3,4 – tedy mírně nadprůměrně.

Obrázek č. 15: Porozumění systému školských poradenských zařízení



Aktivita školy v řešení nekázně

Tato otázka se zaměřovala zejména na zprostředkovávání nových informací, školení, kurzů, preventivních programů apod., které se týkají řešení/předcházení školní nekázně. Respondenti opět hodnotili aktivitu svých škol na škále od 1 do 5, kdy hodnota 1 představuje nulovou aktivitu školy a hodnota 5 zastupuje školu, která se ve výše zmíněných aktivitách angažuje velmi často.

Pouze 7 (9,9%) respondentů zvolilo pro svou odpověď hodnotu 1, tedy žádnou aktivitu ze strany školy na předcházení/řešení nekázně.

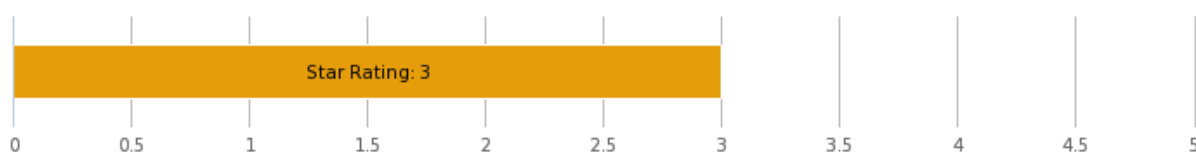
Dohromady 22 (31,0%) dotazovaných zvolilo hodnotu 2. Tak potvrzují, že jistá aktivita se koná, ale jen zřídkakdy.

Průměrnou aktivitu školy, která se nachází pod hodnotou číslo 3, zaznamenalo 16 (22,5%) respondentů a stejné množství pak zaškrtnulo hodnotu 4, kde už je škola poměrně aktivní.

Naprostou aktivitu školy v řešení a zabývání se tématem nekázně pak označilo pod hodnotou 5 celkem deset (14,1%) respondentů.

Závěrečná hodnota vytvořená ze všech odpovědí tak odkazuje na průměrný zájem o téma řešení nekázně v českých základních školách.

Obrázek č. 15: Aktivita školy v řešení nekázně



Samostudium na téma školní nekázně

V dotazníkovém šetření bylo dále zjišťováno, zda se sami učitelé o problematiku školní nekázně dále zajímají a samostatně se (i ve volném čase) vzdělávají. Měli navíc možnost svou odpověď konkretizovat, rozšířit a uvést tak důvod proč se o problematiku nezajímají, případně jakým způsobem se dále vzdělávají.

Převážná většina respondentů odpověděla, že se dále vzdělává. Odpovědělo tak 52 (73,2%) respondentů. Vzdělávají se formou navštěvování různých kurzů a školení s danou tématikou, účastní se tzv. „webinářů“ a velmi často si čtou odborné články. Články vyhledávají nejčastěji na internetu. Někteří z dotazovaných se zabývají pouze konkrétními případy nekázně – jakmile se s nimi setkají v praxi, začnou vyhledávat řešení v literatuře. Naneštěstí, ne vždy aplikace doporučených rad z literatury funguje při aplikaci na daného žáka. Dotazovaní také zmiňují velmi častou diskuzi se zkušenějšími kolegy, se kterými probírají právě téma řešení školní nekázně, a tím se učí. Dvě odpovědi dokonce zaznamenaly celoživotní vzdělávání – výchovný poradce.

Zbýlých 19 (26,8%) respondentů uvádí, že se o tuto problematiku nijak zvlášť nezajímá ani ve volném čase. Jako důvody uvádí např. vedení 1. a 2. ročníku na ZŠ, kde učitel děti snadno ovlivní, a tak zatím nebyl žádný velký kázeňský problém, který by respondentu nutil se tématem více zabývat. Podobný důvod uvádí i další z respondentů – vyučuje na škole s Cambridge rámcovým vzdělávacím programem, kde mají ve třídách málo dětí. Tím pádem není třeba řešit větší kázeňské problémy. Několikrát se zmiňuje i nedostatek času – ve třídě je hodně dětí a po škole už nemají respondenti „chuť“ se dále věnovat literatuře. Jedna z odpovědí uvádí snadné intuitivní řešení nekázně přímo na místě, netřeba dalšího vyhledávání literatury. Následně se setkáváme i s odpovědí: „Nevím, kde se dále vzdělávat.“ Poslední odpovědí, zda a proč se učitelé dále (ne)vzdělávají na téma řešení školní nekázně je jednoduchá, avšak plná sebejistoty: „Ne, umím vše.“

Nejzávažnější kázeňský problém

Respondenti měli možnost rozepsat do dotazníku, co byl jejich dosavadní nejzávažnější kázeňský problém, se kterým se ve škole u svých žáků setkali. V deseti případech byla uvedena šikana. Učitelé se setkali se šikanou v počátcích, která tak byla podchycena včas. Uvedena byla i kyberšikana, a dokonce i šikana se sexuálním podtextem. Respondentka uvádí, že jeden žák neustále stahoval ostatním spolužákům kalhoty a při řešení s rodiči se tomu otec, i přes varování, že takovéto „útoky“ mohou způsobit ostatním dětem psychické problémy, pouze smál.

Třikrát bylo zmíněno slovní a fyzické napadání učitelů. Dělo se tomu tak před školou – vulgární vyjadřování a prohlašování: „Já tě zabiju!“ Dvakrát se respondenti setkali také s hozením židle na třídní učitelku. Jeden žák dokonce dělal úmyslně nebezpečné pohyby, a když se mírně zranil, nechal se slyšet, že kdyby si zlomil nohu, vyučující by šla do vězení. Vulgární výlevy proti třídní učitelce se objevují už ve druhém ročníku základní školy. Zmiňuje se dokonce i vyhrožování celému učitelskému sboru. Jeden z respondentů dokonce konkretizuje případ, kdy si žák „počkal“ na vyučujícího před školou a následně ho slovně napadal před všemi ostatními žáky.

Fyzické, velmi agresivní útoky se dějí velmi často i mezi samotnými spolužáky. V odpovědích je tak možné najít vyústění útoku v zapíchnutou tužku do zad, vyražené zuby nebo vyražený dech pěstí do břicha natolik, že napadená dívka „útok jen s těžkostí rozdýchala.“

Žáci nerespektují pokyny učitelů. Začínající učitelka musela řešit případ, kdy žačka s žákem nebyli sto uposlechnout příkazu učitelky, aby během cesty do školní jídelny přestali otevírat dveře. Dívka chlapci tak omylem přiskřípla prsty do pantů dveří, až mu je uštípla. Dokonce ve fyzických útocích došlo i na škrcení či pokousání spolužáků do krve.

Řešení menších či větších krádeží muselo na počátcích své kariéry řešit pět vyučujících zapojených do tohoto výzkumu. Jednalo se jak o opakované krádeže, které musely být řešeny nakonec i u psychologa, tak i o krádeže menšího charakteru (nicméně, rozhodně zde nesnižujeme jejich váhu). Došlo ke krádežím svačiny, „půjčování“ si věcí od spolužáků (bez následného vracení) a vytahování cizího majetku z aktovek spolužáků. K tomu můžeme

zmínit i poškozování cizího majetku – ať už se jednalo o majetek spolužáků, či ničení majetku školního (popsání dveří na WC, úmyslné namáčení toaletního papíru a ponechání v záchodové míse – již v prvním ročníku základního vzdělávání). Výjimku netvoří ani rozbití okna.

Dále se objevuje záškoláctví a neomluvené hodiny, lhaní, podvody, kouření v budově školy, naprostá nespolupráce s učitelem a „strhávání“ ostatních žáků pouze jedním.

Pouze čtyři učitelé ze 71 zmiňují, že se zatím nesetkali s žádným větším kázeňským problémem. Maximálně se tak starali o dohadující se bratry ve třídě, či běžný ruch.

Způsoby řešení problémů

Šikana, tolikrát zmíněná, byla řešena různými způsoby, protože se podchytila v různých fázích. Nicméně, v případě, kdy byla podchycena hned ze začátku, byl celý problém řešen s žákyněmi a jejich rodiči. Dívka, která šikanovala svou kamarádku – spolužačku – musela napsat omluvný dopis. V dalším případě, který se také podchytil hned v začátcích, se sešla paní učitelka s rodiči a navíc pozvala do školy jednoho z otců svých žáků, který pracoval u Policie České republiky. Ten pak uspořádal besedu na téma šikana. Jiný případ, tentokrát už závažnější, uvádí schůzku se všemi rodiči, aby byli na tento jev upozorněni a domluvili svým dětem. Paní ředitelka navíc měla projev ve třídě, a promlouvala tak přímo k žákům. Škola navíc navštívila SPC na podpůrné skupině a velmi často pořádá preventivní programy.

Řešení případů spojených s vyčleňováním spolužáků z kolektivu, neustálým „pošťuchováním“ či přímo agresivním chováním byly obvykle řešeny v komunitním kruhu, kdy se probírala témata jako: naši kamarádi, správné chování ve škole i mimo školu. V dotazníku je následně dodáno: „Útoční žáci pochopili sami bez žádné mé zmínky, že hovoříme o jejich špatném počínání a zpytovali svědomí. Ostatní si zopakovali slušné chování a nežádoucí chování ve třídě vymizelo.“

Právě v případech, kde se jedná o větší projevy agresivního chování, bylo nutné se sejít i s rodiči a celou situaci s nimi probrat. V případě, kdy došlo k zabodnutí tužky do zad, se jednalo o dva sourozence a náhlý sourozenecký konflikt. Žák dostal třídní důtku a dostal

na vybranou, zda chce informovat rodiče sám telefonicky, nebo by je kontaktovala sama paní učitelka.

Třídní důtkou se řešil i případ, kdy docházelo k ničení cizího majetku a důtka ředitele školy zase měla vyřešit problém, kdy žák kouřil ve třídě. Tím, že došlo k hrubému porušení školního řádu, byli pozváni do školy rodiče a navíc byla opět provedena promluva s celou třídou.

V případě, kdy žáci absolutně nerespektují učitele a neprojevují ani minimální zájem o výuku, respondentka v dotazníku uvádí: „V klidu jsem si s žákem promluvila a zeptala se, čím ho tak irituji.“ Zeptala se však velmi napřímo a způsobem, jaký žák nečekal. Uvedla ho tak v údiv.

V běžnějších případech, jako je například povídání, vykřikování a vyrušování v hodině učitelé uvádějí použití emocí – projev velkého zklamání, aplikace domluv a (planých) výhrůžek. Další z respondentů používá následující metodu: „Zastavím se a čekám, dokud se žáci nezklidní. Pak hodinu protahuji.“

Příčiny problému

K jednomu z případů šikany vedly zvyky z domácího prostředí, kdy se vše v domácnosti odehrávalo podle přání dcery (v rodině byla „generálem“). Ta potom začala vyžadovat takovou „poslušnost“ od své spolužačky, která měla své „nadřízené“ připravovat věci na každou hodinu.

K malým krádežím zase docházelo způsobem, kdy si dvě dívky půjčovaly věci, které už dále nevracely. Jejich rodiče si nemohli dovolit kupovat dívkám takové předměty, a tak si je dívky začaly obstarávat tímto způsobem.

K vyčleňování žáka začalo docházet z důvodu jeho neprůbojnosti a sociálně slabšímu rodinnému zázemí, které se odráželo, jak na vzhledu žáka, tak i jeho (ne)připravenosti do školy.

Agresivně a pošťuchování dle respondentů předcházely záchvaty vzteku, či temperament žáka. „Žák je Rom, který je pořád v pohybu. To, že do někoho strčí nebo někoho bouchne, se tak stane dost často jen omylem.“

Příčinou pro nerespektování a drzost vůči učitelům je dle respondentů následující: „Žáci se domnívají, že mohou všechno a moc dobře vědí, že my nemůžeme skoro nic.“ U některých je dle všeho na vině cholerická povaha, dále zkoumání hranic učitele a obecně snaha na sebe upozornit.

Případy, kdy se na sebe žák snaží upozornit, jsou pak ještě blíže vysvětleny: „Mentálně zaostává, tak alespoň dělá šaška třídy.“ Dalším důvodem pro upoutání pozornosti byla rodinná situace – rodiče se rozvedli, matka měla na starost miminko, a tak neměla dostatek času. Často se zdůrazňuje právě rodinné zázemí, které je nestabilní, a to už jak ve smyslu, že jsou děti rozmazlovány a nemají téměř žádné návyky, tak i případy, kdy je rodina sociálně slabší.

Při slovním útoku na učitele před školou bylo příčinou dlouhodobé nepochopení si s vyučujícím. Učitel si podle všeho na žáka „zasedl“, ale se svými kolegy problém nechtěl probírat, aby nepůsobil slabě. Už tak se totiž občas kolegové „vysmáli“ jeho slabosti.

Skutečná spolupráce na řešení problému

Jak se ukázalo, učitelé doposud řešili problémy obvykle s dopomocí dalších osob. Pouze sedm respondentů odpovědělo, že si zatím vystačili na řešení nekázně sami.

Samozřejmě pokaždé, když se jedná o nekázeň, je potřeba ji řešit primárně se žáky – v dotazníku toto zmínilo pouze pět dotazovaných. Avšak celkem 26 odpovědí se odkazuje na spolupráci s rodiči.

Řešení nekázně s vedením školy (ředitelem/ředitelkou) uvedlo 23 respondentů. V dotazníku se také respondenti velmi často odkazují na kolegy, kteří jsou v praxi buď více let, nebo alespoň vedou stejný ročník paralelní třídy. Na kolegy se tak již obrátilo při řešení nekázně 18 pedagogů. Neboť se výzkumu zúčastnili i vyučující, kteří nejsou třídními učiteli, ale dostali se do situace řešení třídní nekázně, rozhodli se situaci řešit s třídními učiteli. Takto odpovědělo šest respondentů.

V mnohých případech mají učitelé ve třídě asistenta pedagoga. Učitelé tak neváhali řešit problém právě s asistenty. Celkem se tak v dotazníku zmínili asistenti čtyřikrát.

Na výchovného poradce školy se obrátilo 14 respondentů a na školního metodika prevence sedm.

Psychologická pomoc byla pro spolupráci na vyřešení školní nekázně zmíněna celkem osmkrát. Jednalo se jak o školní psychology, tak i psychology situované mimo prostředí školy. V rámci školy se rozhodli dva respondenti spolupracovat se speciálními pedagogy v jejich škole.

Dále byla zmíněna dvakrát etopedická pomoc a stejné množství odpovědí se odkazovalo na středisko výchovné péče (SVP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Po jedné odpovědi pak byl zmíněný dětský domov (z něhož žáci pocházeli) a Policie České republiky. Již čtyřikrát se respondenti obrátili na odbor sociálně právní ochrany dětí (OSPOD).

Doplnění k tématu

Respondentům byl dán v dotazníku prostor pro doplnění čehokoliv, co se týká tématu. Tato otázka byla samozřejmě dobrovolná, ale i přesto se někteří respondenti vyjádřili.

Jedna z respondentek uvádí, že největší překážkou v nápravě nekázně vidí rodiče. Přímou udává: „Pokud mají rodiče děti jen proto, že je prostě mají, pokud jsou rodičům některé problémy k smíchu a děti se ještě zastávají... Pokud rodiče rezignují a nechají si od dětí šlapat po hlavě... Potom mnohdy nepomůže ani pobyt v psychiatrické léčebně, ani pobyt ve středisku výchovné péče. A pokud nepřijdou změny v zákonech, aby stačilo, že škola nebo policie dá podnět k vyšetření na specializovaných pracovištích a dítě tam bude muset i bez souhlasu rodiče, potom se problémů u některých dětí nezbavíme nikdy. I když by dětem někdy stačilo málo. Jenže na něco jsme pořád malí páni a s nefunkčními rodiči neheme.“ S tímto doplněním se ztotožňuje i další odpověď, která popisuje, že se rodiče často zbytečně bojí nastavit dětem mantinely/hranice.

V dotazníku se také nachází doplnění odkazující se na stále větší potíže dětí soustředit se na respektování nastavených pravidel. Respondentka tvrdí, že musí obvykle každé dítě jednotlivě oslovit, aby si pravidla uvědomilo. Ke všemu dodává poznámku týkající se

nevděčnosti za materiální věci. Nediví se potom neustále rozbitým hračkám ve školní družině, ušpiněným žakovským knížkám, notýskům a poničení dalších materiálů.

11.2 Výsledky kvalitativního šetření – rozhovory

Kvalitativní šetření bylo provedeno pomocí rozhovorů, kterých se zúčastnilo šest českých učitelek 1. stupně ZŠ a dále bylo pro zajímavost a vlastní porovnání provedeno několik rozhovorů v zahraničí (ty budou shrnuty samostatně). Konkrétně pak jeden rozhovor s čerstvou absolventkou španělské pedagogické fakulty (oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ), s univerzitním vyučujícím – Universidad de Granada, Španělsko – který vyučuje právě na pedagogické fakultě. Následně bylo provedeno pět rozhovorů se začínajícími učiteli z Velké Británie a Irské republiky, kteří však vyučovali v době konání rozhovoru v jazykové akademii ve Valencii, Španělsko. Jeden z nich má dokonce zkušenost s výukou v Číně.

Obecné informace o participantech

Paní učitelky, které se výzkumu zúčastnily, vystudovaly obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Nyní se všechny, až na jednu, oboru učitelství věnují. Jedna participantka nyní působí jako asistentka v Montessori škole v Praze, ale vloni působila jako učitelka v jisté soukromé základní škole. Výše zmíněná dotazovaná, která se nyní učitelství nevěnuje, působila vloni jako třídní učitelka (a jeden měsíc i jako vychovatelka v družině), ale po roce v praxi se rozhodla z učitelství odejít a rozmyslet si, čemu se dále bude věnovat (zda to bude opravdu učitelství či nikoliv). Zbytek dotazovaných vede třídnictví, přičemž se jedná o rozdílné ročníky prvního stupně (jedenkrát se zde vyskytuje vedení „malotřídky“ a k tomu vedení 6. a 7. ročníku během výtvarné výchovy, následně se pak jiná respondentka věnuje přípravnému, tj. nultému, ročníku).

Školy, v nichž zúčastněné vyučují, se nacházejí v Českých Budějovicích, dále v Třebíči (škola běžného typu, která využívá prvky daltonské školy), následně v Praze (Montessori škola; dříve pracovala dotazovaná v Berouně), jedenkrát se zmiňuje plzeňská škola, a jednou se objevuje škola v Hlavatcích.

Všechny tyto paní učitelky jsou v pedagogické praxi v rozmezí od jednoho do dvou let.

Příprava na vysoké škole

Vzhledem k tomu, že všechny dotazované jsou absolventkami Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, během studijních let plnily stejný akreditovaný studijní plán. Nicméně, na otázku, zda absolvovaly nějaký předmět v rámci studia na VŠ, který by je připravil na řešení nekázně v praxi, se pouze dvě odkazují na pedagogiku a psychologii. Dodávají, že v těchto předmětech se nezabývaly pouze nekázní, ale určitě alespoň jedna hodina řešení nekázně byla věnována. Jedna z respondentek si vzpomíná na povinný předmět z pátého ročníku, který byl založen na příbězích z praxe (nejen řešení nekázně) a setkávání se s několika učiteli různých základních škol.

Dokonce třikrát se zmínil povinně volitelný předmět, jehož jméno uvedly respondentky jako Prevence rizikového chování. Doplňují, že tento předmět byl velice zajímavý, avšak tím, že ho jedna z respondentek absolvovala již ve druhém ročníku studia, do praxe si z něj příliš „neodnesla“. Dodává: „Kdyby byl tenhle předmět v pátáku, bylo by to perfektní. Takhle bych si ale teď v praxi musela najít sešit a pročítat.“

Jedna ze zúčastněných si nevzpomíná na žádný takový předmět ani v rámci povinných, ani v rámci povinně volitelných předmětů.

Všechny se shodují, že by nebylo na škodu se této tématice během studií věnovat více: „Myslím si, že by to bylo důležitější než nějaké pěstování rostlin.“ Na druhé straně však také zdůrazňují, že ve skutečnosti se pak člověk naučí nejvíce právě až v praxi a jako další situaci, při které se zpočátku (po studiu) necítily komfortně, uvádějí jednání s rodiči. Uvítaly by tak nejen více hodin zaměřených na řešení nekázně, a to formou, kdy by slyšely přímo případy z praxe, které se staly, a jak je daný učitel řešil, ale také přípravu na komunikaci s rodiči žáků.

Nástup do pedagogické praxe (zaměstnání)

V rozhovoru nastínily participantky, jak probíhal počátek jejich kariéry. Tři paní učitelky vzpomínají, že jim byla přiřazena uvádějící učitelka, s níž spolupracují obvykle až do současné doby. Jedenkrát byl nástup do pedagogického zaměstnání o něco ztížen, protože participantce nebyl přidělen ani uvádějící učitel, ani jí nebylo mnoho věcí ze začátku

předvedeno, ukázáno, vysvětleno. Podobně se cítily další dvě participantky, které sice uvádějí učitele přiřazeného oficiálně měly, ale nevěděly o tom ani ony samy, ani uvádějí učitelé. O „uvádění“ se dozvěděly až zhruba po dvou měsících.

Velkou roli v povolání učitele hraje i vztah mezi učitelem a žáky, jejich vzájemný respekt a autorita učitele. Jak se obecně tvrdí, nejvhodnějším způsobem pro výchovu a obecné klima třídy je využití demokratického stylu výchovy. Autoritu si tímto stylem vydobýly ihned při nástupu do povolání dvě paní učitelky. Zmiňují, že od začátku nastavily pravidla, která od dětí vyžadovaly, ale zároveň daly dětem dostatečně najevo, že mohou s čímkoliv za svou vyučující přijít. Jedna participantka dokonce rozdělila na začátku školního roku třídu do skupin a každá skupina sbírá v průběhu celého roku body. Když se pak objeví nekázeň jednoho žáka ze skupiny, ostatní převzou iniciativu a připomenou pravidla danému jedinci sami. Zmíněná paní učitelka tak dodává: „Já jsem si tak autoritu ani nijak vyjednávat nemusela.“

Spíše k autokracii se řadí jedna z respondentek, která uvádí, že při nástupu do učitelství vedla třetí třídu, kde už jsou děti dost staré na to, aby poslouchaly. Nastavila tak pevné hranice, s dětmi jednala velmi napřímo, a jak sama tvrdí, dala najevo, že tam je učitelkou ona a pokud budou žáci dodržovat pravidla, pak mohou být kamarádi.

Naprostě liberální přístup k žákům zvolily zpočátku tři respondentky. Záhy však zjistily, že ve třídě není klid na práci a samy se tam přestaly cítit dobře. Postupně tak začaly aplikovat to, co viděly u svých kolegyň a začaly být důslednější v dodržování určených pravidel. Respondentky občas i zvýšily hlas, když chtěly svůj postoj změnit, jedna však přiznává, že první tři měsíce opravdu hodně křičela.

Nekázeň

Při rozhovoru bylo dále zjišťováno, jak často se učitelé s nekázní setkávají. Bylo ponecháno na dotazovaných, co považují za nekázeň. Všechny odpovědi připouštějí, že se s nějakými menšími či většími problémy setkávají prakticky denně. Dvakrát se dokonce zmiňuje, že každou vyučovací hodinu žáci vykřikují a každý den pobíhají po třídě, podvádějí při písemných pracích a vyrušují výklad. O přestávkách se naopak věnují jízlivým poznámkám

mířeným proti svým spolužákům, ukazování statutu rodiny, a pokud ne přímo agresivnímu chování, pak alespoň „poštuchování“.

Dvě paní učitelky připouštějí, že se s vykřikováním a povídáním si v lavici setkávají denně, nicméně to nepovažují za nekázeň, nýbrž pouze za menší „neposlušnost“. Jedna dokonce dodává, že se ve skutečnosti za vykřikování nemůže ani zlobit, protože vidí, jak moc je žák natěšený z toho, aby odpověděl: „On se tak těší, až mi to řekne, že vykřikne a zapomene zvednout ruku.“ Stejná paní učitelka však, mimo jiné, vyučuje také na 2. stupni ZŠ, kde jsou při výtvarné výchově spojeny dvě třídy. Zde se setkává s naprostou drzostí, urážením učitele, ale i sebe samých navzájem. S tímto problémem se setkává každou hodinu a vůbec se z výuky netěší: „Okřiknu je a někdy je i slyším mluvit sprostě, ale já už jsem tak unavená, že radši dělám, že to neslyším.“ Nekázeň se v této skupině objevuje v takové míře, že zmíněná vyučující už se necítí s to se ji pokusit jakýmkoliv způsobem zastavit. Odučí si tak svou hodinu, ale výchovné složce se už nevěnuje. Participantka se domnívá, že důvodem pro takovou míru nekázně je nepříliš velký zájem ze strany žáků právě o danou výchovu a také její věk. Popisuje, že v každé třídě školy, kde působí, pracují asistenti pedagoga, vyjma její třídy na prvním stupni, kde má v porovnání s ostatními třídami i dvojnásobek žáků. Výskyt nekázně na druhém stupni komentuje: „Problém je, že máš spojené dvě třídy, do toho tam jsou s námi čtyři asistentky a ke všemu já – mladá učitelka! Navíc, žáci z druhého stupně nemají žádnou úctu k prvostupňovým učitelům.“

Jiná vyučující se domnívá, že nekázeň způsobují rodiče, neboť děti mohou dělat vše, co se jim líbí. Dále se odkazuje na nedostatek času, který by rodiče se svými potomky trávili. Místo toho jim raději dají na zabavení mobily a počítače, kde děti hrají agresivně laděné hry, dokonce sledují i videoklipy, které nejsou vhodné/úměrné pro jejich věk.

Některé z dotazovaných rozšířily svou odpověď – zaměřenou na nekázeň – i o návrh obecného řešení, kdy doporučily promlouvat k dětem a neustále jim vysvětlovat, proč je nesprávné právě to, co provádějí. Jedna z participantek se domnívá, že takovéto řešení má mnohem větší vliv než pouhá poznámka v žákovské knížce, protože při promluvách se nad svým chováním děti zamyslí.

Nejzávažnější kázeňský problém

Ačkoliv jsou pedagožky zapojené do tohoto výzkumného šetření začínajícími učitelkami s praxí kratší než tři roky, některé z nich už řešily opravdu závažné kázeňské problémy. Jedna popisuje začínající šikanu, kdy do třídy přibyla nová žákyně ze sociálně slabší rodiny. Nebylo příliš náročné povšimnout si jízlivosti a naschválů mířených proti nové spolužačce, které vymýšleli silnější žáci třídy (s vedoucí rolí v kolektivu). Vše se podchytilo opravdu v časných začátcích, kdy stačila ze strany učitelky pouze domluva. Nyní už je žačka třídou akceptována.

Dalším nemilým problémem, tentokrát však jiné paní učitelky, bylo řešení dlouhodobého záškoláctví, které bylo navíc podporováno rodičem žákyně. Tím, že se dívka neustále stěhovala, necítila se v nových kolektivech dobře. Zjistila, že při zmínce o „bolesti břicha“ nemá otec (který měl po rozvodu dceru v péči) potřebu ji do školy „posílat“. Dívka, která plnila 4. rokem školní docházku, opakovala podruhé 3. ročník. Do školy však docházela opravdu sporadicky, nemohla se tedy zařadit do třídního kolektivu a navíc převzal celý případ OSPOD. Začínající paní učitelka tak strávila hodiny telefonováním otci, následným předáváním domácích úkolů, pro které si jednou za čas otec přišel po vyučování (avšak úkoly plnil on místo dcery), a následně i řešením celého případu právě s OSPOD. Získala tak zkušenost i se svoláním výchovné komise, na které byla přítomna spolu s vedením školy, pracovníkem OSPOD a rodičem žákyně. Celý případ pro paní učitelku skončil s koncem školního roku, kdy se rodina přestěhovala a dívka opět změnila školu. Participantka rozhovoru zdůraznila, že si však absolutně nemůže na spolupráci s pracovníkem OSPOD stěžovat.

Jiná participantka, která učí prvním rokem, a to v prvním ročníku základní školy, se naopak musela zadaptovat na řešení opakovaných a neustávajících krádeží. Děti ze třídy začaly postupně nahlašovat, že jim zmizela školní pomůcka, hračka, peníze atp. Nakonec se podařilo odhalit dívku, která ve třídě kradla – při činu ji viděli nejen spolužáci, ale také asistentka pedagoga. Paní učitelka zvolila pro postup rozhovor pouze s dívkou

(bez přítomnosti kohokoliv ze spolužáků) a samozřejmě o celém případě informovala rodiče. Laxní přístup rodičů k celému problému a neprojevení žádných známek překvapení byl záhy vysvětlen poznámkou, že se krádeží dcera dopouštěla už v mateřské škole. Po čase se ukázalo, že domluva a informování rodičů nemělo žádný efekt, a tak se paní učitelka sešla s rodiči znova, kdy požadovala sjednání schůzky s psychologem. Tentokrát byl přístup rodičů opět velmi benevolentní a návštěvu psychologa sjednali až ve chvíli, kdy je vyučující upozornila na možnost třídní důtky. V tuto chvíli krádeže ustaly, avšak stále se čeká na sjednané datum návštěvy psychologa.

Naštěstí, zbylá polovina participantek se zatím nesečkala s vážnějšími kázeňskými problémy než s těmi zmíněnými výše (pobíhání, vykřikování apod.) Na jejich řešení si tak vystačily samy.

Spolupráce s kolegy, vedením školy a odborníky

Participantky byly dotázány, jaké odborné pracovníky mají ve škole k dispozici pro řešení nekázně. Jedna participantka zmiňuje v první řadě školního psychologa a metodika prevence, další pak přidává výchovného poradce a speciálního pedagoga. Všechny zmiňují ale především kolegy – pokud si na řešení problému nevystačí samy, prvně se radí se staršími zkušenějšími kolegy/kolegyněmi. Jedna z participantek, která během studia dokonce absolvovala i certifikovaný program (kurz) speciální pedagogiky dodává, že co se týče řešení školní nekázně, ví, kdo je výchovnou poradkyní ve škole. Na ní se však obracet nechce, neboť vidí, kolik problémů už výchovná poradkyně řeší, a jak je zaneprázdněná. Jiná respondentka zase uvádí, že také velmi jasně věděla, kdo má ve škole jakou funkci, nicméně necítila, že by ji tito speciálně zaměření pracovníci byli schopni s vyřešením problému pomoci.

Třikrát se zmiňuje naprostá důvěra ve vedení školy, které je v řešení nekázně velmi aktivní a o tuto problematiku se zajímá. Ve dvou případech tomu je však naprosto naopak: „Řešení krádeží a agresivity ve škole řešilo vedení domluvou typu ‚slib, že to už neuděláš‘ a hluk ve třídách se řešil slovy, ať si čtvrtou a pátou hodinu zavíráme okna, ať ten hluk rodiče před školou neslyší.“

Zda jsou školy aktivní a zprostředkovávají svým zaměstnancům možnost účasti na různých seminářích, kurzech, školeních, poskytují nové informace ohledně tematiky řešení školní nekázně, nebo alespoň pořádají preventivní programy a přednášky pro žáky, bylo další otázkou v rozhovoru. Čtyřikrát se dostáváme k odpovědi odkazující na spokojenost pracovníků školy s nabídkou výše zmíněného. Jednou dokonce paní učitelka konkretizuje, že ji pan ředitel neustále někam posílá, aby tak nabrala co nejvíce zkušeností a praktičtějších znalostí. Podporuje ji, neboť vnímá její nadšení pro další vzdělávání a věří, že se pro právě začínající pedagožku všechny tyto absolvované programy vyplatí. Jedna z respondentek uvádí, že přímo školení či kurzy nenavštěvuje, ale v rámci Montessori vzdělávání se každý týden řeší kázeň/nekázeň v komunitních kruzích.

Ve dvou případech participantky uvedly, že školení a kurzy navštěvuje jen metodik prevence a výchovný poradce, nicméně k žádnému hlubšímu předání (kromě zmínění několika málo bodů programu na pedagogické radě) už nedochází.

Jedenkrát se nechává dotazovaná slyšet: „Občas nám přijde e-mail s pozvánkou na nějakou takovou událost, ale já jako učitel rozhodně nemám čas chodit po školeních a škola na to navíc nemá peníze.“

Školská poradenská zařízení – přehled o systému

S řešením kázeňských problémů mohou pomoci také školská poradenská zařízení. Do jaké míry o nich mají dotazované učitelky znalosti/povědomí, bylo dalším směřováním rozhovoru. Pouze jedna participantka uvedla, že tomuto systému po absolvování certifikovaného programu speciální pedagogiky naprosto rozumí a ví, jak tedy celý systém funguje, kdy, pro jakou pomoc a na koho se případně může obrátit.

Čtyři participantky vzpomínaly, že během studijních let něco takového při předmětu speciální pedagogiky zaslechly, ale že si rozhodně jisté nejsou. Vystihují to například tato slova: „Něco o tom vím, ale že bych si byla úplně jistá v kramflecích, na kterou pomoc se obrátit, a měla to utříděné jako myšlenky v hlavě, to asi říct nemůžu, to bych lhala.“

Další respondentka přiznává, že systému nerozumí téměř vůbec. Zmiňuje pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP), protože s nimi již spolupracovala, ale jinak vše nechává

až podle toho, co se vyskytne v praxi. Pak by hledala konkrétní pomoc, ale i tak by se nejprve obrátila na kolegyně.

Ukazuje se zde, že respondentky vnímají školská poradenská zařízení jako jednu teoretickou kapitolu ze studijních let, o které ví jen málo. Právě jedna respondentka udává, že už spolupracovala s PPP, nicméně ze spolupráce nebyla ani trochu nadšená. Ve dvou případech se neztotožňuje s tvrzením, že je dítě takové, jak ho v PPP popsali. Domnívá se, že na vyšetření se muselo dítě chovat naprosto kontroverzně, než jak ho zná ze třídy.

Samostatné rozšiřující studium

Jedna z posledních otázek se týkala „samostudia“ ve volném čase. Cílem bylo zjistit, zda se začínající učitelé dále zajímají o problematiku řešení nekázně i po ukončení vysokoškolského studia. Na tuto otázku se dostalo dvakrát odpovědi o dalším vzdělávání, ale zaměřeném právě na konkrétní případy, s kterými přišly paní učitelky do styku (literatura o krádežích/o záškoláctví). V takových případech vyhledávaly pedagožky literaturu a případně další odborné články na internetu.

Články na internetu si občas pročítá i další respondentka, nicméně nemá konkrétní zaměření, jakého problému by se měly články týkat. Pročítá zkrátka pedagogické internetové články.

Dvakrát bylo zmíněno, že zatím žádné další samostatné vyhledávání nových informací neproběhlo. Jedna participantka uvádí jako důvod nedostatek volného času, kdy tvrdí, že je ráda, když školní den skončí a rozhodně nemá sílu si ještě o škole číst. Navíc tvrdí, že podle literatury nelze vyřešit vše, a jakmile vyvstane ve třídě problém, je potřeba ho řešit ihned intuitivně, je potřeba použít „selský rozum“. Druhá ze zmíněných participantek uvádí také nedostatek volného času, tentokrát však s ohledem na řešení a nastavování vlastní autority ve třídě, které ji stálo nemálo úsilí. Nicméně dodává, že do budoucna plánuje přečíst jistou literaturu.

Poslední ze zúčastněných tvrdí, že se nijak dále nevzdělává formou literatury, avšak vždy, když má možnost navštívit školení a podobné události, pokaždé se velmi ráda zúčastní.

Doplnění k tématu

Účastnicím výzkumného šetření byl dále také prostor pro další vyjádření a doplnění tématu řešení školní nekázně. Jedna respondentka této příležitosti využila a zmínila, že by na pedagogické fakultě uvítala diskuzní hodiny, kde by učitelé z praxe představili, jak oni sami problémy řeší. Dodává, že toto žádné čtení knih nenahradí.

11.3 Zahraniční rozhovory

Jak již bylo zmíněno výše, zahraniční rozhovory byly provedeny během studijních zahraničních pobytů ve Španělsku, a to s vyučujícím pedagogické fakulty, s čerstvou absolventkou pedagogické fakulty a vyučujícími ze Spojeného království, kteří mají zkušenost jak se vzděláváním v rodné zemi, tak i právě ve Španělsku a Číně.

José Luis Arco – vyučující pedagogické fakulty

První zahraniční rozhovor proběhl v prosinci roku 2016, kdy jsem měla možnost vyslechnout si názory na řešení kázeňských problémů ve Španělsku (Andalusie) z pohledu profesora José Luis Arco Tirado. José Luis vyučuje na granadské univerzitě předměty týkající se pedagogiky a psychologie. Za svou dlouholetou praxi v oboru poznal mnoho studentů, kteří se chtěli stát učiteli nejen na prvním stupni základních škol.

První otázka byla směřována právě na přípravu studentů během doby jejich setrvání na univerzitě na řešení nekázně. Profesor Arco tvrdí, že studenti získávají dostatečné množství informací a teoretický i praktický výcvik jak pracovat s „neukázněnými“ žáky. Přiznává však: *„The truth is that when they're starting real settings, they realise that the amount of training and the quality of training they've got at the university is not enough to face the complexity and the severity of the problems and also – the number of students showing those kinds of behaviour problems is growing, too.*[Pravda je ale taková, že když začnou (studenti – poznámka autorky) se skutečnou výukou, zjistí, že množství onoho „výcviku“, který na univerzitě obdrželi a jeho kvalita, není dostatečný na to, aby čelili veškeré komplexnosti a náročnosti daných problémů, navíc množství žáků vykazujících problémy v chování roste.]“

Nejen začínající učitel má ale jisté možnosti, jak kázeňské problémy ve své třídě řešit, tvrdí Arco. Jednou z takových možností je požadovat podporu od pedagogického asistenta nebo spolupráci s týmem profesionálů, kterými jsou psychologové a pedagogové. Ti mohou s daným žákem vykazujícím problémy v chování uspořádat sezení, na němž zjistí, zda má žák nějakou speciální psychologickou potřebu (např. ve spojitosti s žitím v daném rodinném prostředí, kvůli němuž se žák chová tak, jak není žádoucí). Arco tvrdí, že právě obrácení se

na takovéto specialisty, kteří však pracují právě pro danou školu, je ve Španělsku jasně prvním krokem, který by měl být učiněn v případě nezvladatelného třídního klima. José Arco také zmiňuje možnost dalšího sebevzdělávání, které je naprosto dobrovolné (není tedy nutné absolvovat kurz během studia na univerzitě).

Studenti pedagogické fakulty se ale na své povolání připravují také pomocí dlouhodobé praxe (tzv. *practica*). *Practica* probíhají během posledního – tj. čtvrtého – ročníku studia, kdy studenti docházejí do základních škol po dobu celých dvou semestrů. Nepříliš často se ale setkají s většími kázeňskými problémy. José Arco se nechává slyšet, že celý systém toho, jak praxe probíhá, by měl být změněn. Důvody, které ho vedou k takovýmto myšlenkám, jsou následující. Dle Arca je obzvláště první část praxe kontraproduktivní, protože student se účastní výuky pouze pasivně – pozoruje, co se ve třídě děje, ale jinak do průběhu hodiny nezasahuje. Daná základní škola tak nemá možnost zprostředkovat potenciálním učitelům skutečné pedagogické procesy.

Rozšiřující a zcela volitelné sebe-vzdělávání (zmíněné výše) probíhá formou kurzu, který si hradí sám student/začínající učitel, protože obvykle cítí potřebu dozvědět se o onom fenoménu více. Každý takový kurz může trvat několik hodin až jeden týden, což samozřejmě rozšíří okruh znalostí o daném tématu, avšak ani tentokrát kurz nepřipraví absolventa na řešení celého spektra kázeňských problémů ve školním prostředí.

Zajímalo mne také to, zda je nevhodné třídní klima ve španělských školách častým jevem. Problémy s kázní ve škole jsou velmi často k vidění, zejména pak problémy šikana. José Luis nezmiňuje šikanu pouze jako problém, který by se stával na úrovni žák – žák, ale také ve sféře žák – učitel. Dále se domnívá, že tento jev má spojitost se vzdělávacími institucemi. Ty nejsou schopné zařídit preventivní opatření, která by opravdu zastavila daný problém. Dodává, že případ šikany je takové „tabu“, o němž se příliš nemluví, ač by se toto téma mělo řešit jako problém v celé zemi, ne pouze ve školství.

Z obecného hlediska školní nekázně, se počet případů v jednotlivých částech Španělska výrazně liší. Situace v Andalusii (jih Španělska) se však řadí mezi ty, které jsou výrazněji postihovány školními problémy s nekázní. Jedná se o následek kulturních, ekonomických a politických rozdílů.

Begonia - absolventka pedagogické fakulty

Begonia byla v době provedení rozhovoru (2016) čerstvou absolventkou Universidad de Granada. Vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se zaměřením na anglický jazyk. Závěrečné zkoušky absolvovala v roce 2015, od té doby navštěvovala další rozšiřující kurzy, které jí měly přinést nejen rozšířené znalosti z oboru učitelství, ale také body navíc při tzv. Oposiciones (celostátní zkoušky, které zajistí lidem s nejlepšími výsledky trvalé zaměstnání ve státní škole).

Její největší zkušeností v oboru učitelství byla zatím školní praxe během doby studia. Její názor na univerzitní přípravu budoucích učitelů na možné problémy se školní nekázní je takový, že studenti mají přístup k mnoha teoretickým informacím na toto téma, ale ve skutečnosti si nejsou jistí, jak teorii aplikovat v praxi. Tvrdí: „*When you come to your ‚practicum‘, you realise that you don’t know anything. Because you maybe know the theory but you don’t know how to put it into practice.* [Když přijdeš na praxi, zjistíš, že nic nevíš. Protože možná znáš teorii, ale nevíš, jak ji přenést to praxe.]”

Begonia zmiňuje případ z praxe, kdy měla možnost pracovat s žákem, který neustále přerušoval hodinu a nehodlal klidně sedět v lavici. Takovéto chování považuje Begonia za formu školní nekázně. Dodává, že vůbec nevěděla, jak s takovým žákem pracovat a jak ve třídě efektivně vyučovat.

Na otázku, zda může nastítnit její současnou představu o řešení třídní nekázně v praxi (nyní po absolvování vysoké školy) odpověděla, že by se snažila nejprve poznat všechny své žáky. Mluvila by s nimi a s předchozím třídním vyučujícím. Snažila by se pochopit jejich chování a také zhodnotit přístup ke škole z jejich minulosti. Následně by vše řešila klidnou formou s trpělivostí. V případě dalšího pokračování nekázně, by se rozhodla požádat o pomoc školního psychologa.

Na otázku, zda mají učitelé ve Španělsku dostatek takovýchto odborníků ale tvrdí, že nepřilíží. V každé škole je k dispozici alespoň jeden odborník, ale ve škole je podle Begonie o mnoho víc žáků, kteří se zdají být „problematičtí“.

Na závěr Begonia dodává, že se cítí být velmi motivována a je více než nadšena pro práci učitelky. Ráda by však nějakým způsobem změnila způsob výuky, protože je podle ní čas modernizovat vzdělávací systém. Prozatím ji však téma řešení školní nekázně příliš netrápí a tvrdí, že dobrý učitel si získá respekt svých žáků, což bude jejím cílem. Navíc zastává názor, že učitel se stane opravdu dobrým učitelem až po zhruba deseti letech praxe.

Inglaterra en Casa, anglická jazyková akademie, Španělsko

Během května roku 2017 bylo provedeno celkem pět rozhovorů s vyučujícími jazykové akademie Inglaterra en Casa, která se nachází ve Valencii, Španělsko (východ). Rozhovoru se zúčastnili celkem čtyři muži ve věku 27 – 32 let s učitelskou praxí v délce tři až pět let. Jediná žena zapojená do tohoto rozhovoru měla ve věku 23 let již čtyřletou praxi v příležitostném vyučování (doučování, letní jazykové tábory), avšak prvním rokem učila na plný úvazek jako kvalifikovaná lektorka jazyků. Jedná se o Brity (3 z Anglie, ačkoliv jeden později žil ve Walesu, jeden z ostrova Isle of Man) a jednoho Ira.

Zajímavé je, že pouze jeden participant vystudoval přímo obor učitelství, ačkoliv se jednalo o učitelství tělesné výchovy pro střední školy. Zbylí účastníci se během svých vysokoškolských studií nadchli pro architekturu, sociologii, historii a španělskou a anglickou filologii. Pro to, aby se nakonec stali učiteli, absolvovali jazykové kurzy zaměřené na didaktiku anglického jazyka jako nemateřský jazyk. Tři z nich se dostali k vyučování původně přes stáž – výuka anglického jazyka, kdy vyjeli do zahraničí (do Španělska a do Číny).

Ačkoliv byly jednotlivé rozhovory uskutečněny s každým účastníkem zvlášť, jejich odpovědi na téma řešení nekázně se shodují. Zastávají názor, že pokud se děti ve třídě chovají nevhodně/spíše energicky, je to ve skutečnosti správné/běžný jev. Dodávají, že děti jsou přirozeně velmi aktivní, a tak křik vůbec nepomůže. Jeden participant konkrétněji uvádí, že je třeba zdůraznit rozdíl mezi „ukřičeným“ a rázným hlasem. Pokud se na děti neustále křičí, ony to přestanou vnímat, protože to pro ně není nic neobvyklého vidět učitele v takovém stavu. Jestliže se ale na ně rázně zvýší hlas jednou za čas, pochopí, že udělaly něco, co se od nich neočekávalo a že je vyučující opravdu rozzloben.

Žádný z vyučujících působících v Inglaterra en Casa zatím neměl takový problém, který by nezvládl vyřešit sám, případně s menší dopomocí od kolegů. Za nekázeň a nežádoucí chování ve svých hodinách považují nerespektování základních pravidel (kdy děti začnou mluvit rodným jazykem – španělsky – namísto anglického jazyka), anticipaci, nevěnování pozornosti učiteli/dané činnosti a poštuchování. Takové případy řeší „zahanbením“ dětí, kdy je nechají se postavit na 5 minut, vyřadí je z kolektivní aktivity (avšak nechají dítě ve třídě, aby vidělo, o co svým chováním přichází) a začnou přidávat body ostatním žákům v online systému Class Dojo. Do systému zapíše učitel jména všech žáků, ti pak mají vlastního maskota, který sbírá body za správné chování, participaci, snahu mluvit anglicky, ale zároveň se dají v opačném případě body ubrat. Samozřejmě není cílem žáka ponížít, ale nechat ho na chvíli stranou, tak aby měl prostor pro zamyšlení se nad tím, co dělat lépe, aby příště z aktivity nebyl vyřazen. Tím, že je dítě na chvíli vyřazeno ze své skupiny, přirozeně se trochu „zastydí“. Zároveň tito učitelé zdůrazňují, že je ale opravdu důležité ukázat žákovi, že už se na něj nikdo nezlobí, pokud svůj atitud během výuky změní. V takovém případě může být vyvolán a po zodpovězení otázky se může zařadit zpět do kolektivu. Ve výjimečných případech, kdy dítě opravdu vyrušuje ostatní, doporučují žáka odvést do jiného prostoru, kde stráví krátký čas s jinou osobou (do jiné třídy s jiným učitelem či na recepci). Po několika minutách by mělo být dítě schopné zodpovědět, proč muselo přijít právě na ono místo (mělo by se zamyslet nad svým chováním). Dále zmiňují, že pokud začne dítě být neklidné, je zřejmě potřeba změnit aktivitu nebo dítě jinak zaměstnat – dát mu důležitou funkci (např. rozdávání pracovních listů). Jedenkrát se také doporučuje, aby učitel prováděl s prvostupňovými žáky menší rutinní úseky, které dětem budou připomínat pravidla třídy apod. Domnívá se, že děti velice rychle zapomínají a občas ani naprosto nechápou význam slov. Proto používá jako další metodu při řešení nekázně vizuální jev. Na tabuli nakreslí robota s pěti čárkami na těle, a pokud děti začnou hlučet, významně (avšak beze slov) umaže čárku.

Na otázku, na koho by se obrátili pro pomoc, pokud by měli ve třídě větší kázeňský problém, odpověděli, že by rozhodně neváhali jít za svým nadřízeným, který se i obvykle na pedagogických radách vždy na klima třídy ptal.

K tématu dalšího rozšiřování svých znalostí samostudiem se dva učitelé vyjádřili tak, že v této době se nijak dále nevzdělávají. Zmiňují, že v začátcích (během prvního roku) praxe se nejvíce naučili od kolegů (zejména pak v Číně, kde byly povinné schůzky s jinými učiteli a velká kooperace, dále časté hospitace a opravdu častá komunikace s kolegy i vedením školy). Nyní však považují svou práci za nepříliš složitou, protože se nesetkávají s většími obtížemi při výuce, vědí, co asi tak mohou od žáků očekávat, a tak jim připadá doslova nudné se ve svém volném času věnovat tomu, co by se asi tak ve třídě mohlo další hodinu odehrát. Další tři lektoři však věnují svému povolání mnoho času ze svého volného času. Čas tráví nejen neustálým zlepšováním svých výukových plánů, ale i zapisováním si nových nápadů a jejich analyzováním, vyhledáváním nových zdrojů o vzdělávání a čtením článků s tématem spojeným. Jeden z dotazovaných dokonce svou odpověď konkretizuje: „Pro mě je vyučování právě ten důvod proč učím – věnuješ tomu zkrátka svůj volný čas, protože to máš ráda.“ Další účastnice šetření zmiňuje, že často vzpomíná a provádí reflexi toho, jak se ona sama cítila, když byla žačkou, jak s ní učitelé jednali, a protože pochází z rodiny s mnoha mladšími sourozenci, často pozorovala, jak s nimi rodiče zacházeli.

Při porovnávání žáků v Irsku, Anglii, Číně a Španělsku se jedenkrát objevila odpověď, že irské a španělské děti jsou zkrátka děti, které vykazují stejné projevy ve svém chování a žádný rozdíl mezi nimi tak nebyl zaznamenán. Mez dětmi v Anglii, Číně a Španělsku jsou španělští žáci považováni za živější, veselejší a s hlubším rodinným propojením. Tyto charakteristiky dělají hodiny pro učitele zábavnější, nicméně velmi často se na počátku školního roku děti zaleknou, že by měli mít na výuku učitele – muže.

Jako doplnění k tématu bylo zmíněno několik věcí. Mezi nimi například rada, že je velmi dobré pro řešení nekázně (nebo i obecně vedení hodin) začít aplikovat metody, které byly k vidění u kolegů a velmi dobře fungovaly. Nicméně, vždy je velice důležité jakékoliv metody a styly rozvíjet a uzpůsobit si je sám pro sebe, aby je byl tak „nový“ učitel schopen přijmout za své.

Další poznámka se týkala komunikace rodičů, kdy vyvstal případ, při kterém se rodiče sešli s vyučujícím a žádali vysvětlení, jak je to možné, že jejich synu ubývaly body na Class Dojo (rodiče jsou s tímto systémem propojeni, takže mohou vidět, jak jejich dítě pracuje). Matka žáka se rozzlobila a začala s učitelem jednat naprosto neaktivně. Začínající učitel

už nevěděl, jak s takovým rodičem jednat, a tak upozornil ženu, aby si všimla, jak se právě chová. Doplnil, že právě takhle se chová ve třídě i syn. Otec žáka se tomu zasmál a dal učiteli za pravdu. Od té doby se celá situace uklidnila a rodiče s učitelem vycházejí moc dobře. Začínající učitelé by se tak neměli bát jednat s rodiči uctivě, ale napřímo.

Jako poslední doplnění se objevila poznámka o hospitacích. Jeden z učitelů vzpomíná na velmi časté hospitace nadřízených v jeho hodinách v Číně. Zmiňuje, že slyšet konstruktivní kritiku a chválu bylo velmi prospěšné nejen pro daného vyučujícího, ale i pro celou třídu, potažmo školu. Úroveň hodin se tak mohla rozvíjet, zvyšovat. Naprosto žádné observace však neprobíhají právě ve Španělsku. Participant dodává, že je v akademii zaměstnán, ale jeho zaměstnavatel absolutně nezná jeho styl vedení výuky a neví, co se v hodinách přesně odehrává.

Závěr – shrnutí výzkumného šetření

Během provedení kvalitativního výzkumu se ukázalo, že vysokoškolské studium svým studentům nabízí několik předmětů, které se (alespoň minimálně/okrajově) dotýkají řešení nekázně ve třídě, potažmo celé školské praxi. Ačkoliv si téměř všichni zúčastnění vybavili alespoň jeden takový předmět, přiznávají, že jim do praxe příliš užitečný nebyl. Zdůrazňují důležitost absolvování takových předmětů (dokonce mu připisují i větší důležitost než např. pěstování rostlin), avšak shodují se, že učitele nejvíce naučí až samotná praxe. Apelují na absolvování takového předmětu zejména v posledním ročníku studia, aby byly poznatky snadno aplikovatelné ihned po ukončení studia a následném vstupu do učitelského povolání. Předmět připravující své studenty na řešení třídní nekázně by měl probíhat zejména formou diskuzí s učiteli z praxe: „Diskusi z praxe žádné čtení knih nenahradí.“ Dodávají, že je také potřeba studenty lépe připravit na komunikaci přímo s rodiči (zákonnými zástupci) svých budoucích žáků. Situace ve Španělsku se pak liší zejména absolvováním dlouhodobé celosemestrální praxe v posledním ročníku studia. Ta jistě studentům nabízí možnost představit si, co povolání učitele obnáší, nicméně vzhledem k provádění pouhých observací by i tento systém, dle respondentů, potřeboval změnu.

Při nástupu do učitelské praxe je doporučeno se zajímat o to, zda inkriminovaný začínající učitel má přiřazeného uvádějícího učitele, jinak mohou být začátky v praxi poměrně náročné. Z odpovědí participantů plyne, že je ihned od prvního dne potřeba nastavit třídní pravidla a být důslední v jejich dodržování. Nejlepším způsobem pro získání autority a pěkného vztahu s žáky je nevhodnější demokratický přístup.

Ačkoliv nekázeň představuje pro každého pedagoga něco jiného, začínající učitelé se s ní setkávají denně. Její obrovský výskyt si vysvětlují účastníci výzkumného šetření v souvislosti s nezájmem rodičů o děti a jejich nepříliš častým trávením volného času s nimi. Hraní agresivních počítačových her a sledování nevodných filmů/videoklipů vyplývá právě z nedostatku času stráveného s rodiči a dětmi. Řešit nekázeň by měli učitelé bez neustálého křiku spíše s vysvětlováním, proč daná věc není správná. Ve Španělsku apelují na bodový systém a krátkodobé vyloučení z kolektivu, během něhož je důležité, aby si žák uvědomil, proč byl vyloučen.

Ukázalo se, že není výjimkou, že se začínající učitelé, kteří jsou v praxi pouze prvním rokem, setkávají i s tak závažnými problémy, jako je šikana, krádeže a záškoláctví. Ve Španělsku dokonce není neobvyklým jevem, kdy žáci útočí proti učiteli. Na vině je dle participantů samotná instituce školství, která nezajišťuje dostatek podpůrných/preventivních programů. Jako další problém se jeví tabuizace některých velmi vážných problémů, a to v celém Španělském království, kde je tabuizovaná právě šikana. Výskyt závažných kázeňských problémů je ovlivněn také samotnými kulturními, politickými a ekonomickými rozdíly v různých částech země.

Na vyřešení třídní nekázně si v mnohých jednoduchých (každodenních) případech vystačí začínající učitelé sami. Nebrání se však radám i od starších kolegů, kteří jsou zároveň zkušenější. Pokud si začínající učitelé nedokážou sami s problémem nekázně poradit, obrací se v první řadě právě na kolegy, případně i na vedení školy. Žádost o radu na vedení školy volí jen některé ze zúčastněných začínajících učitelek, protože leckdy necítí ve vedení dostatečnou důslednost/oporu (naopak spíše benevolenci v řešení nekázně). Všichni zúčastnění byli schopni zmínit alespoň některé z odborníků, kteří jsou jim ve školách pro řešení nekázně oficiálně k dispozici. Opět ale uvádí, že se na ně často obracet ovšem nechtějí, a to vzhledem k jejich pracovní vytíženosti, nebo opět jakési laxnosti.

Ve výsledcích výzkumného šetření se také ukázalo, že nedávni absolventi pedagogických fakult nemají příliš velké informace o systému školských poradenských zařízení (ŠPZ). Na téma se spíše než prakticky odvolávají jako na zmínku teorie v hodinách speciální pedagogiky. Nicméně, některé instituce tvořící součást ŠPZ jim známy jsou, a to právě díky problému, který ve třídě řešili, a jeho závažnost byla natolik velká, že už bylo potřeba vyhledat/spolupracovat s ŠPZ. Zúčastnění tak například zmiňují pedagogicko-psychologickou poradnu. Ve Španělsku pak zmiňují školního psychologa/terapeuta.

Co se týče dalšího vzdělávání a „samostudia“ ve volném čase, které by se zabývalo zejména řešením nekázně, participantů odpověděli téměř v polovině případů, že je tematika zajímavá, nicméně informace k ní si vyhledávají pomocí literatury a internetových článků až při konkrétních potížích. Dále projevují někteří zájem o navštěvování kurzů a školení, o kterých informuje škola. Existují však i začínající učitelé, kteří se nijak dále nevzdělávají, a to z důvodu nedostatku času a nechuti se ve svém volném čase dále zabývat prací. Navíc

zastávají názor, že nelze aplikovat teorii z knih na všechny žáky. Naopak polovina ze zúčastněných učitelů jazykové akademie našla ve vyučování naprostou zálibu, které věnují i nemalé množství svého volného času, kdy si vyhledávají neustále nové informace spojené se školstvím.

Jako doplnění zdůrazňují, že učitel si musí osvojit takový vyučovací styl, který si upraví podle sebe, aby ho přijal za vlastní. Jedině tak bude zvládat vedení a dění ve třídě. Dále se zmiňuje komunikace se zákonnými zástupci žáků, se kterými je potřeba jednat s respektem a úctou, nicméně zároveň striktně a přímo. Jako poslední se zmiňuje učitelská profese obecně. Tu by měli pedagogové vykonávat, protože je jejich práce baví, milují ji a nevadí jim tak jí věnovat i nějaký svůj volný čas (který je leckdy potřeba např. pro vytvoření plánu vyučovací jednotky).

12 Závěrečné shrnutí a diskuze

V této kapitole si shrneme výsledky výzkumného šetření. Zahrnuty budou jak výsledky z kvalitativní, tak i kvantitativní části výzkumného šetření dohromady. Doplněny budou i o subjektivní pohled na dané téma.

Jak se cítí být učitelé připraveni na řešení kázeňských problémů ve škole ihned po ukončení studia?

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že ačkoliv si mírně absolventi pedagogických fakult vzpomínají na absolvování předmětů, které se řešením nekázně, byť jen okrajově, zabývali, do praxe jim tyto předměty příliš nepomohly.

Absolventi především zdůrazňují důležitost diskuzí s učiteli z praxe právě během let studií, které velmi často chybí. Domnívají se, že čtení knih je na praxi nijak nepřipraví, ale kdyby vše probíhalo praktičtěji – alespoň formou vyslechnutí si příběhů o nekázní od někoho přímo z praxe, zřejmě by se cítili na řešení nekázně po ukončení studia lépe připraveni.

Šimoník (1995) výše zmíněné potvrzuje slovy o učitelích, kteří vycházejí z vysokých škol s dostatečnou zásobou teoretických znalostí, ale praxe je pro ně mnohonásobně obtížnější.

Dytrychová a Krhutová (2009) apelují na zájem studentů pedagogických fakult o možné výchovné problémy a potřebu procházet modelové situace s následným řešením, aby tak byli lépe připraveni pro své budoucí učitelské zaměstnání.

Šimoník (1994) také poukazuje, že právě nedostatečná „praktická“ příprava je mnohdy důvod, proč se mnozí začínající učitelé rozhodnou pedagogické povolání po prvním roce v praxi opustit.

Já osobně musím souhlasit s tvrzením, že jsou studenti připravováni spíše teoreticky. Vycházím z vlastní zkušenosti, kdy jsem se během vyučování dostala do situace, při které jsem absolutně nevěděla, jak ji řešit. Jednalo se o nekázeň žáků třetího ročníku, kteří, ač během roku pracovali velmi dobře, přestávali s blížícím se koncem školního roku spolupracovat. Neustále pokřikovali jeden na druhého a vyrušovali ty, kteří měli stále

o výuku zájem. V danou chvíli nepomohla ani změna aktivity, ani přidávání vícera bodů těm, kteří se chovali slušně. Při rázném promluvení k žákům, kteří vyrušovali, se jejich chování změnilo v ukázněné. Tato změna však netrvala déle než deset minut. V takovéto situaci, která se začala opakovat každou hodinu, jsem pomyslela na to, že právě takto by se měli studenti připravovat. Zažít si nekázeň žáků během praxe a celou situaci následně analyzovat s fakultními učiteli, kteří by mohli poskytnout radu, jak situaci řešit. Během dalšího setkání by student případně aplikoval konkrétní radu a pozoroval, jak působí, aby ji případně mohl v budoucnu znova použít. Věřím, že pokud by praxe trvala v pátém ročníku alespoň tři měsíce, studenti by zažili opravdu různé situace, které by bylo potřeba řešit.

Jak se vzdělávají sami učitelé v oblasti třídní nekázně?

Jak se ukázalo, někteří začínající učitelé nevěnují dalšímu vyhledávání nových informací ohledně řešení kázně po ukončení studií velkou pozornost. Ať už je to z důvodu nedostatku času, nebo i přesvědčení, že teorii z knih nelze aplikovat na všechny žáky. Tvrdí, že pokud ve třídě vyvstane problém, je potřeba ho řešit ihned na místě za pomoci „selského rozumu“.

Jiní začínající pedagogové však vyhledávají konkrétní literaturu a internetové články podle problému, se kterým se právě v praxi setkali (krádeže, záškoláctví).

Další preferují vzdělávání pomocí kurzů a školení, která jim zprostředkovává samotná škola (nebo alespoň podporuje přenos informací o těchto aktivitách).

Ve výzkumu ze zahraničí se také objevil názor, že je potřeba dalšímu vzdělávání ve volném čase věnovat dostatek času, protože pokud se učitel rozhodl pro toto povolání, měl by se neustále zajímat o to, jak zlepšovat své hodiny i vedení třídy jako takové.

Vzdělávání i po ukončení studia je dle mého názoru naprosto namístě. I když chápu, že se může cítit začínající učitel zpočátku velmi zaneprázdněný, např. i školní administrativou. Nicméně věřím, že když už se učitelé nehodlají zabývat ve volném čase řešením nekázně, ale například obecně tím, jak by mohli vylepšit své hodiny, nakonec to bude mít výsledky právě i v rámci třídního klima.

S jakými kázeňskými problémy se učitelé v dnešní době ve školách nejčastěji potýkají?

Obst (2002) zmiňuje, že mezi nejčastější projevy nekázně se řadí krádeže, záškoláctví, lhaní a agresivita.

Bendl (2011) pak doplňuje, že s pokrokem doby se objevují i nové projevy nekázně, jakými je například používání mobilních telefonů při písemných pracích (podvádění s pomocí technologií) nebo nahlášení (falešného) umístění bomby ve škole. Nicméně zmiňuje i běžnější formy jako drzost vůči autoritám, agresivitu a šikanu.

Teorii potvrzuje i provedené výzkumné šetření, kdy se téměř každý ze začínajících pedagogů setkává s projevy nekázně téměř denně. Dokonce se hned v prvním ročníku v pedagogické praxi musely začínající učitelky věnovat řešení tak závažných problémů, jako právě zmíněné krádeže, záškoláctví, nerespektování autorit a agresivní chování vůči spolužákům.

Opět musím přitakat jak autorům zmíněným v teoretické části, tak i účastníkům výzkumného šetření. Během své učitelské praxe (jak v České republice, tak i v zahraničí) jsem si nemohla nepovšimnout projevům absolutního disrespektu vůči autoritám, používání vulgárních výrazů, agresivnímu chování, a dokonce i rasistické poznámce v mezinárodní škole.

Jaké jsou podle učitelů nejčastější příčiny nekázně ve škole/třídě?

Helms (1995) upozorňuje na uvědomění si důležitosti Maslowovy pyramidy a postupné uspokojení všech jejích stupňů. Právě neuspokojení i těch nejzákladnějších lidských potřeb (hlad, nedostatek spánku) vedou nejen ke zhoršení školního prospěchu, ale také k neklidu ve třídě, podrážděnosti. Dále dodává, že je také třeba věnovat pozornost stravě dětí, jenž má na chování žáka značný vliv. Jako další důležitý aspekt pro nekázeň vidí neuspokojené potřeby jistoty, kdy dítě vyrůstá v rozhádané/rozvrácené rodině.

Výsledky potvrzují, že rodina hraje ve vzniku nekázně i jejím následném řešení velkou roli. Ať už se jedná o záškoláctví kryté rodiči nebo výjimečné záškoláctví z důvodu upoutání pozornosti právě na sebe samého. Potvrdil se i vliv rodiny na začátek šikany, kdy se rodina řídila podle pokynů a přání své dcery, a ta začala uznávání své vedoucí role následně vyžadovat i od spolužačky. Dále zmíníme i krádeže, kterých se žáčky dopustily z důvodu touhy po vlastnění dané věci, kterou si jejich rodiny nemohly dovolit. Nedostatek volného času stráveného s rodinou vede k hraní agresivních počítačových her a sledování nevhodného obsahu internetového prostředí. Tento proces veden opět k nekázni ve školách.

Zahraniční pedagogové zmínili však také důležitost připravenosti svých hodin, kdy je potřeba změnit aktivitu, případně nějak zvláště žáka zaměstnat, pokud začne být neklidný.

Domnívám se, že na vině tak hojného výskytu nekázně, jaký se v dnešní době objevuje, má skutečně jeden z největších vlivů rodina, ale zároveň vkládám poznámku, že někdy je zkrátka chyba v učiteli. Během stáže jsem si povšimla, že některé děti se chovají v rodinném prostředí naprosto slušně, ale ve škole naprosto opačně. Potažmo – výuka u jednoho učitele probíhá v klidu, kdežto u jiného se ti stejní žáci nedokážou udržet v klidu.

Jak učitelé řeší třídní nekázeň v praxi?

Ukázalo se, že ač existuje mnoho knih, článků zaměřených na řešení kázeňských problémů, učitelé po nich sahají leckdy až v případě, že se vyvstane konkrétní závažný problém (šikana, krádeže). Někteří jsou však přesvědčeni, že problém je potřeba řešit ihned, a to intuitivně. Navíc se domnívají, jak již bylo zmíněno výše, že „návody“ na řešení nekázně z knih se nemohou uplatnit na všechny žáky.

Pokud se jedná o banální problémy každodenního výskytu, řeší je učitelé sami domluvou, případně ojedinělým zvýšením hlasu, či změnou aktivity.

Učitelé se však neváhají obrátit na starší kolegy a poradit se s nimi o postupu pro vyřešení problému: „Jdu po zkušenostech zkušenějších kolegů.“

Často vidím úlevy ze strany učitelů ve prospěch neukázněných žáků. Je potřeba být opravdu důsledný a zarazit i sebemenší počátek projevů nekázně.

Jak funguje spolupráce při řešení školních kázeňských problémů mezi pedagogy/vedením školy/odborníky školních poradenských pracovišť a školských poradenských zařízení?

Jak bylo shrnuto výše, pokud začínající pedagogové nestačí na kázeň sami, často se v první řadě obracejí na kolegy, kteří jsou v praxi již delší dobu. Dokonce, pokud mají ve třídě asistenta pedagoga, řeší obvykle situaci společně.

Co se týče obracení se pro pomoc na vedení školy, záleží spíše právě na přístupu vedení, který pro nekázeň používá. Pokud učitelé vidí, že je přístup k nekázni benevolentní a i závažné problémy se řeší pouhou domluvou, na vedení školy se neobracejí. Nicméně tam, kde je vedení školy ochotné pedagogy podpořit a správně poradit či dál situaci řešit, obracení se právě konkrétně na ředitele školy je poměrně oblíbeným krokem ve spolupráci.

Opekarová (2007) zmiňuje důležitost školních poradenských pracovišť, která zahrnují minimálně metodika prevence a výchovného poradce. Ti by měli zprostředkovat nejen preventivní programy, ale také předávat informace o nových metodách pro řešení nežádoucích jevů v chování a metodicky pedagogy vést při řešení nekázně ve třídě.

Jak však z výzkumného šetření vyplývá, pracovníci školních poradenských pracovišť jsou zaneprázdněni řešením mnoha úkolů (zejména řešením nekázně na druhém stupni ZŠ), takže už se na ně leckdy prvostupňoví učitelé nechtějí obracet. V jiných případech zase dotazovaní uvedli nepřílišnou aktivitu v organizování preventivních programů a předávání informací ze školení.

Konkrétněji na spolupráci s PPP, speciálně pedagogickými centry, OSPOD a dalšími zařízeními mimo školní prostředí se pedagogové obracejí až ve výjimečných případech a jejich spolupráci a zkušenost sbírají až právě podle výskytu problému.

Jaký přehled o systému školských poradenských zařízení mají začínající učitelé?

Začínající učitelé přiznávají, že pokud absolvovali obecné vysokoškolské vzdělání pro učitele prvního stupně (bez rozšířených certifikovaných programů např. pro speciální pedagogy), jejich přehled a znalosti o systému školských poradenských zařízení je spíše povrchní. Vybavují si tento pojem spíše jako teoretickou poznámku z dob studií, nicméně systému, jako takovému, obecně nerozumí. Začínají se o něj zajímat blíže až při řešení konkrétních závažných problémů.

Na tento problém nahlížím naprosto stejně. Studenti mohou slyšet o školských poradenských zařízeních občas nebo velmi často, avšak do doby, kdy jim tato zařízení budou představována převážně teoreticky, aniž by se zmínila například nejbližší poradny, udělala se přednáška přímo od pracovníků poraden či se uspořádal simulační preventivní program pro žáky, je těžké systému porozumět.

Jaký je rozdíl mezi řešením kázeňských problémů v České republice a v zahraničí (Španělsko, Velká Británie, Irská republika, Čína)?

Z výzkumného šetření dále vyplývá, že děti se obecně projevují s menšími odchylkami v chování právě podle kultury, ve které vyrůstají. Od toho se také odvíjí nekázeň ve školách. Nicméně, nejlépe připravení na řešení nekázně jsou čínští učitelé, a to díky neustálým hospitacím i v průběhu vykonávání své profese. Začínající učitelé tak obdrží řadu připomínek, které jim pomáhají se zlepšením vedení hodin a obecně i klima třídy. Učitelé také často navštěvují školení, kde se řeší modelové situace zaměřeny nejen na nekázeň.

V různých zemích Evropy, které byly zapojeny do výzkumného šetření, probíhá řešení nekázně zhruba stejným způsobem – změna aktivity, přímý pohled, zvýšení hlasu, vyřazení žáka ze zábavné aktivity, domluvou apod. Nicméně chybí zde právě rozvíjení dalších zkušeností (modelové situace) a velmi často i hospitace ze strany nadřízeného či jiných kolegů.

Dovoluji si souhlasit, že v Evropě mi připadá řešení a vůbec i výskyty nekázně více méně stejné. Spíše se domnívám, že záleží na typu škol – Waldorf, Montessori, škola s velmi

tradičním či naopak alternativním vzděláváním, mezinárodní školy. Nicméně v odlišných kontinentech je zřejmé, že se děti projevují jinak, zrovna tak i učitelé (dáno naprosto rozlišnou kulturou). V Guatemale jsou žáci dychtiví po vzdělání, nesnaží se plýtvat časem jen proto, aby už hodina skončila. V Číně se zase více dbá na úctu k autoritám a neprojeování přílišných emocí navenek.

ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na řešení kázeňských problémů začínajícím učitelem ve školní praxi a jeho spolupráci s kolegy, odborníky a poradenskými zařízeními.

Podařilo se zjistit, že (tak jak mnohá literatura sama informuje) se čerství absolventi pedagogických fakult necítí být dostatečně připraveni na řešení nekázně. Domnívají se, že během let strávených na vysoké škole získávají mnoho teoretických poznatků, které ale pak buď zapomenou, nebo je neumí aplikovat v praxi. Dodávají, že jim ve studijních letech chyběly zejména časté diskuze s učiteli z praxe, kteří by představovali konkrétní případy nekázně svých žáků a možnosti řešení.

Někteří z nich při vstupu do učitelského povolání mají potíže i se získáním autority a leckdy je ani nenapadne, že by měli mít přiděleného uvádějícího učitele. To samozřejmě celou situaci (nejen při řešení nekázně) ztěžuje.

Jak se ukázalo, začínající učitelé se obvykle nebrání radám od starších kolegů, ba dokonce je sami o rady a pomoc žádají. Získání rad a přebírání jejich zkušeností při řešení kázeňských problémů začínající učitelé preferují ve srovnání s vyhledáváním nových informací v literatuře. Dále přiznávají, že o pomoc s řešením nekázně žádají vedení školy pouze v některých případech, kdy považují vedení školy za opravdu schopné a důsledné v řešení výchovných problémů. Na metodiky prevence a výchovné poradce se učitelé obracejí zejména v takových případech, kdy jsou si jistí, že tito odborní pracovníci školy nejsou až příliš svou prací vytíženi.

Podařilo se také ukázat, že začínající učitelé nemají přehled o systému školských poradenských zařízení, a získávají první konkrétnější představu o práci těchto zařízení až díky problémům, které musí v praxi řešit. Obvykle se na tato zařízení obrátí až díky kolegům, se kterými řeší problémy primárně. Pokud ještě nemuseli řešit závažnější výchovné problémy, vnímají školská poradenská zařízení doslova jako teoretickou kapitolu z předmětu speciální pedagogiky.

Podařilo se také prokázat, že další studium ve volném čase nepatří mezi běžné interesy začínajících učitelů. Někteří se rozhodují pro vyhledání a prostudování odborné literatury až s výskytem konkrétního problému. Jiní se věnují alespoň pročítání

pedagogických článků a někteří o další samostudium nemají zájem. Jako důvod uvádějí nechuť se školou zabývat i po vyučování a také nedostatek času.

V řešení nekázně by měly zaujmout aktivnější stanovisko samostatné školy, které by podporovaly výjezdy svých zaměstnanců na různá školení a kurzy zaměřené na nekázeň. Dále by měly být prováděny častěji preventivní programy ve školách a minimálně na pedagogických radách by měly být představeny inovace k onomu tématu nekázně.

SEZNAM LITERATURY

1. BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.
2. CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-014-6.
3. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
4. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.
5. ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999. ISBN 80-902614-1-8.
6. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978- 80- 247- 2863-6.
7. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8063-4.
8. HELMS, Wilfried. *Lépe motivovat, méně se rozčilovat*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-087-1.
9. HORKÁ, Hana. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. 2. rozš. a dopl. vyd. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3185-0.
10. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
11. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě: ve škole a v rodině*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2697-7.
12. LANGOVÁ, Marta a Marie VACÍNOVÁ. *Jak se to chováš?!*. Empatie, 1994. ISBN 80-901-6185-5.

13. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.
14. MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2310-5.
15. MELKOVÁ, Blanka. *Způsoby řešení kázeňských problémů začínajícím učitelem na 1. stupni ZŠ*. České Budějovice, 2018. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
16. OBST, Otto. Kázeň ve výuce. In: *Školní didaktika*. Vyd. 1. KALHOUS, Zdeněk. Praha: Portál, 2002, s. 386-402. ISBN 80-717-8253-X.
17. ONDRÁČEK, P. Františku, přestaň konečně zlobit, nebo... Praha: ISN nakladatelství, 2003. ISBN 80-866-42-18-6.
18. OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-35-8.
19. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-718-4569-8.
20. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.
21. PICKA, Jaroslav. *Vietnam, země pod obratníkem Raka: Příroda a lidé*. Olomouc: Poznání, 2007. ISBN 978-80-86606-65-1.
22. PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. *Lidská agrese a její souvislosti*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1216-4.
23. PLACHÁ, Markéta. *Reakce učitele na nekázeň žáků se specifickými vzdělávacími potřebami*. Brno, 2013. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
24. PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
25. PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.
26. SULKOVÁ, Michaela. *Připravenost začínajících učitelů 1. st. ZŠ na řešení kázeňských problémů*. České Budějovice, 2017. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

27. SURYNEK, Alois. *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Pres, 2001. ISBN 80-7261-038-4.
28. ŠEDOVIÁ, Iva. *Učiteléské strategie řešení nekázně žáků při výuce na 1. stupni ZŠ*. Praha, 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.
29. ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
30. ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.
31. ŠPAČKOVÁ, Kristýna. *Prevence rizikového chování dětí na 1. stupni ZŠ*. České Budějovice, 2017. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
32. TESAŘOVÁ, Martina. *Jak na žáky*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1047-4.
33. Vágnerová, M. (1997). *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Univerzita Karlova.
34. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
35. *Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. In: Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005, 72/2005 Sb.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Ukázka přepsaného rozhovoru

Příloha č. 1 – Dotazník

Dotazník – Řešení nekázně začínajícím učitelem ve spolupráci s kolegy, odborníky a poradenskými zařízeními

Vážené paní učitelky, vážení páni učitelé,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který poslouží pro zpracování diplomové práce s tématem Řešení nekázně začínajícím učitelem ve spolupráci s kolegy, odborníky a poradenskými zařízeními. Dotazník je určen pedagogům 1. stupně základního vzdělávání s maximální délkou učitelské praxe pět let.

Informace z tohoto dotazníku budou zcela anonymní a poslouží výhradně pro účely diplomové práce.

Iva Štichová, studentka Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Vhodnou odpověď zakroužkujte, označte křížkem či dopište do řádku.

1. Pohlaví: a) žena b) muž

2. Vystudovaný obor:

a) učitelství pro 1. stupeň ZŠ

b) učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ

c) jiný (doplňte jaký):

.....

3. Dosavadní délka období v učitelské praxi:

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

4. Vedu třídnictví: a) ano b) ne

5. **Ročník, který vyučuji:**.....

6. **Škola, kde vyučuji, se nachází:**

a) ve městě

b) v městysi

c) na vesnici (popř. malotřídka)

7. **Jedná se o školu s alternativním vzděláním:** a) ano b) ne

8. **Během studií na vysoké škole jsem absolvoval/a předmět, který má studenty připravit do praxe na řešení školní nekázně:**

a) ano, jaký:

.....

b) je to možné, ale už si nevzpomínám

c) ne

9. **Tento předmět mi byl v praxi užitečný (pokud jste v předchozí otázce odpověděli jinak než „ano“, otázku ignorujte):**

a) ano, protože

.....

b) ne, protože

.....

10. Při vstupu do učitelského zaměstnání jsem:

- a) se musel/a o vše postarat sám/sama (tj. byl/a vhozena do vody)
- b) měl/a přiděleného uvádějícího učitele
- c) byl/a představen/a všem kolegům, na které jsem se mohl/a kdykoliv obrátit
- d) se obracel/a pro radu na fakultní učitele
- e) jiné:

.....

11. Na počátku byla autorita mých žáků vzhledem ke mně:

(1 = velmi slabá, 5 = bezproblémová)

1 2 3 4 5

12. Můj prvotní přístup k žákům byl:

- a) striktní, důsledný (autokratický)
- b) přátelský, uvolněný (liberální)
- c) přátelský, ale s pevně nastavenými pravidly (demokratický)
- d) jiný (doplňte):

13. S nekázní ve třídě se setkávám (1 = nikdy, 5 = denně/velmi často)

1 2 3 4 5

14. S jakými kázeňskými problémy se nejčastěji setkávám:

.....
.....

15. Na naší škole máme k dispozici pro požádání o pomoc s nekázní (je možné zaškrtnout i více odpovědí):

- a) výchovného poradce
- b) školního metodika prevence
- c) školního psychologa
- f) ředitele/ředitelku školy
- g) kolegy z jiných tříd
- h) další:

16. Na (vy)řešení kázeňských problémů:

- a) si vystačím sám/sama
- b) spolupracuji/radím se s kolegy
- c) obracím se na odborníky v rámci školy (výchovný poradce, metodik prevence apod.)
- d) obracím se na poradenská zařízení
- e) jiné:

.....

17. Systému školských poradenských zařízení rozumím (tj. vím, s čím se na ně mohu obrátit, jaké pracovní pozice tam jsou zastoupeny):

1 = vůbec, 5 = naprosto

1 2 3 4 5

18. Aktivita naší školy v problematice řešení nekázně je (zprostředkovává nové informace, pořádá preventivní programy, školení apod.):

1 = neaktivní (žádná školení apod.), 5 = velmi aktivní

1 2 3 4 5

19. Já sám/sama se o problematiku řešení nekázně zajímám a dále se vzdělávám:

- a) ano, jak a proč:

.....

- b) ne, proč:

.....

20. Toto byl nejzávažnější kázeňský problém, jaký jsem doposud musel/a řešit:

.....

a) Jak jsem problém řešil/a:

.....

.....

b) Co bylo příčinou problému:

.....

.....

c) S kým jsem spolupracovala na vyřešení problému:

.....

.....

K problematice chci ještě doplnit (pokud něco):

.....

.....

.....

Děkuji za Vaši ochotu a čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku.

Příloha č. 2 – Přepsaný rozhovor

Edward – Inglaterra en Casa, Valencie, Španělské království, učitel anglického jazyka ve Španělsku a Číně, 10. května 2017, Valencie, Španělské království, Inglaterra en Casa (jazyková akademie)

Mohl by ses představit, říct kolik ti je let a také co jsi vystudoval, i kolik let už učíš?

Ano. Jmenuji se Edward, je mi dvacet sedm let. Studoval jsem historii a hudbu na univerzitě a teď učím už přibližně tři nebo čtyři roky.

A tahle historie a hudba – to bylo na pedagogické fakultě?

Nebyla to pedagogická fakulta, byla to studia na normální univerzitě... docela dobré univerzitě. Na Birghinghamské univerzitě.

Jak dlouho už pracuješ zde v Anglateře?

V Anglateře pracuji od září, takže osm, devět měsíců – od září.

S jakými věkovými skupinami zde v Anglateře pracuješ?

V téhle akademii pracuji se skupinami ve věku čtyři až deset let, řekl bych. Ale v minulosti jsem učil všechny věkové skupiny, od dvou až tří let po čtrnáct, patnáct, šestnáct let a potom teenagery a dospělé.

To bylo v Číně, že? Co jsi tam získal za praxi?

To bylo v Číně, kde jsem dostal svou první učitelskou práci. Já jsem tam šel... to bylo nejdřív, abych učil angličtinu pro děti od dvou do patnácti, takže to byla široká škála.

Tím pádem bys mi mohl i říct jakési srovnání mezi školami v Číně a ve Španělsku. To by mohlo být zajímavé.

Wow! Dobrá otázka. Hmm (*přemýšlení*), v Číně je velmi dobře zorganizovaný systém, který stojí za danou společností. Tam je opravdu velká společnost, která má pod sebou asi pět nebo osm set škol, a to jenom v tom daném čínském regionu, takže všechno je velmi dobře připravené a ty přesně víš, co máš dělat. Kdežto, nejen v Inglaterra en Casa (*jazyková akademie, v níž nyní Edward působí*), ale obecně ve Španělsku, je takový uvolněnější přístup v tom, co chce učitel učit. Kurikulum a školní vzdělávací plány nejsou tak vypracované.

V té čínské škole bylo hodně učitelů ze zahraničí?

Ano. V mojí škole v Číně bylo hodně lidí ze zahraničí – osm až devět učitelů z Anglie, Ameriky, Kanady a stejné množství – to je zajímavý rozdíl – čínských učitelů pracovalo jako partneři učitelů. Takže já bych možná učil jednu hodinu, a pak čínský učitel by učil další hodinu. Ale my jsme tedy kooperovali s místními zaměstnanci celou dobu. Ale obecně tady... když jsi učitel, děláš všechno. To je tedy trochu rozdílné. Ta čínská škola, kde jsem učil, se jmenuje English First.

Navštívil jsi někdy ty osobně nějaké vzdělávací kurzy o tom, jak jednat s dětmi, které mají problémy s chováním?

Ani ne. Udělal jsem si CELTA kurz, což je kurz od cambridžské kvalifikace, abys mohla dospěle učit angličtinu jako cizí jazyk, ale bez téhle kvalifikace nemůžeš učit ani děti. Takže, když jsem přijel do Číny, tak jsem byl hodně překvapený, jak bláznivé některé z dětí byly. A měl jsem hodně hodin s mnoha studenty a s některými opravdivými problémy ohledně chování. Nechtěli sedět, dala bys jim papír, oni by ho zmačkali a vyhodili. Takže pro mě byla tahle učitelská zkušenost opravdu přímo z praxe. Od úplného začátku jsem seděl v hodině a někdy to bylo opravdu obtížné, protože jsem nevěděl, jak pomoci některým lidem. Ale ta škola byla opravdu dobrá. Měli jsme nějaké workshopy, nějaké kurzy o třídním managementu, které byly organizovány mým nadřízeným, a například během těchto kurzů by přišli všichni učitelé a dali by ti kartičku, kde by bylo: ‚Ty jsi student s opravdu dobrým chováním, vždycky se hlásíš, ale ptáš se na příliš hodně otázek.‘ Nebo další je: ‚Ty nemůžeš vydržet sedět chvíli v klidu.‘ Nebo: ‚Vždycky mluvíš čínsky, nemluv anglicky.‘ Takže všichni učitelé by předstírali, jako že jsou studenti a dělali by všechny tyhle bláznivé věci – celou dobu – a můj šéf by nám ukázal různé způsoby a strategie, jak to řešit. Takže uvnitř té společnosti (*školy – pozn. autorky*) měli nějaké kurzy tady na to, které byly nápomocné.

Takže když jsi tam přijel – do Číny – to byla tvoje první učitelská zkušenost?

Já jsem nejmladší dítě z rodiny.

A připadaly ti ty kurzy užitečné?

Pro mě byly ty kurzy užitečné, když byly praktické a o opravdových věcech ze třídy. Když ty kurzy byly o... jiných věcech, když nebyly praktické, tak jsem to tak užitečné neshledal.

Kolik dětí bylo ve skupinách, které jsi učil?

Bylo jich nejvíc šestnáct. Takže nejdříve mi to připadalo jako docela dost. A později, během letních táborů, jsem učil skupiny o velikosti až dvaceti pěti, třiceti studentů. Takže ještě větší skupina. Jo, takže to byla výzva.

Nyní bych se tě ráda zeptala, jak často jsi si všiml, že je ve třídě někdo, kdo se nechová tak, jak by měl.

Já si myslím, že pokaždé, když učíš, se stane něco, co není perfektní, podle tvých představ, tak abys mohla dosáhnout svých cílů. A protože tohle jsou jazykové hodiny, vždycky se zaměříš na to, abys naučila aspoň něco málo z toho jazyka nebo slovíčka do konce hodiny, jako... chci, aby moje děti byly schopny říct: *Who is this? He's a doctor, he works in the hospital, he takes care of patients.* A tolik věcí se může dostat do té cesty k dosažení cílů během hodiny! Právě chování dětí je jedna z těch věcí. Pokaždé, pokaždé, když učíš, bych řekl, že tam je něco, co není perfektní. Není tam perfektní chování, ale to je normální. Tohle je, jak to vidím: je to normální, že jsou děti takové. Ony nejsou mašiny.

Ano. A měl jsi někdy s někým vážnější problém?

Eehm (*přemýšlení*), ne. Ve všech skupinách, které teď mám... ano, jsou tam tací, kteří mají příliš energie, nerad bych ale jmenoval. Nebo pak dostaneš studenty, kteří si myslí, že znají všechno a jsou hodně, hodně rychlí a chtějí vyrušovat. Nebo, oni to ani ve skutečnosti nevědí, protože oni se nezastaví, aby poslouchaly. To je jeden z největších problémů ve Španělsku. Já nechci generalizovat, ale dost často zjišťuji, že děti ve Španělsku nemůžeš zklidnit, aby zastavily a prvně poslouchaly. Takže řeknu: *Dvě minuty, pojd', jen dvě minuty. První potřebuješ poslouchat, a pak půjdeme na aktivitu a budeme procvičovat jazyk.*

Takže tohle je jedna z tvých metod – říct, aby zastavili, poslouchali a potom půjdete dělat aktivitu nebo máš ještě jiné užitečné metody, které platí na takovéto děti?

Ano. Hlavní věc, která se týká všech dětí, je, že každé z nich je neposlušné. Každé z nich, když nemá co dělat. Ty je musíš zaměstnávat po celou dobu a někteří z nich, kteří mají

více energie, jsou dost často i chytré. Jsou chytřejší, takže potřebují dokonce více věcí na práci. Ty jim musíš dát víc věcí, co dělat. Potřebují být super zaměstnaní, abys je nechala zaujaté, takže nebudou mít čas na to tě dostat pryč od tvých cílů, kterých se snažíš ve své hodině dosáhnout. Jak je ponechat zaměstnané – například, když někteří z tvých rychlejších studentů skončí brzy, ty musíš mít připravenou jinou aktivitu, kterou jim hned dáš, na které mohou začít pracovat. Protože jinak, když nemají co dělat, začnou rušit jiné dítě a další, takže to jde jako řetězec. Tam je ale stovka takových věcí! Haha (*smích*).

Takže, když máš někoho, kdo neustále mluví španělsky, je nepozorný nebo mluví na další studenty tak, že je vyrušuje, co děláš v téhle chvíli?

V Inlaterra en Casa (*název školy, kde Edward učí*) mají opravdu skvělý hodnoticí systém – Class Dojo, takže... ta nejdůležitější věc tady o tom je – jak víš - že studenti získávají body, když dělají věci dobře. Když mluví anglicky, dostanou body. Ale když dělají věci, které nejsou dobré, body jim odebereš. Takže třeba, když mluví španělsky je možná jedna taková věc. (*Španělský jazyk je jejich rodným jazykem – poznámka autorky.*) Jo, to je vážně dobré. Já jsem to dělával v Číně, jako že jsem psal body na tabuli, jako... možná bys tam měla seznam všech jmen: ‚Jaysone, ty máš tři body.‘ Když odpoví na otázku, dáš jim bod a ti studenti, kteří se nechovají vhodně, jdou blízko k tabuli, jako by si měli odebrat bod a oni začnou: ‚Oh, ne, ne, ne, já nechci ztratit bod.‘ A oni se možná začnou chovat lépe. Ale když jsou opravdu zlobiví, musí si ten bod opravdu vzít. Některé děti to berou s respektem, že by měly ztratit bod. Jsou opravdu... mohou být opravdu smutní. Ale ve skutečnosti je to jen malá věc a občas to prostě udělat musíš. Body na ohodnocení jsou vážně dobré. Ale to nejdůležitější je, že hodnotíš hodně. Jestliže je jedno dítě zlobivé, začnu dávat ostatním více bodů. Lepší, než ubírat body, je: ‚Jo, jo, jo, vedeš si skvěle!‘ Takže lepší než: ‚Nedělej tohle, nedělej tamhleto,‘ je: ‚Vidíš, můžeš začít dostávat body.‘

Výborné. Nyní, pojďme se přesunout k další otázce, která je, zda mluvíš o těchto „problémech“ nebo dětech, které neposlouchají, vyrušují v hodině s ostatními učiteli nebo lidmi, kteří by ti mohli dát nějakou radu?

Haha (*smích*). Aaa (*přemýšlení*). Tohle je sice asi špatná odpověď, ale já jsem to dříve dělával docela dost, ale nyní to shledávám poněkud nudným – jakože v mém volném čase

hodně mluvit o učitelské praxi. Když jsem byl učitelem první rok, opravdu jsem to potřeboval a naučil jsem se hodně od ostatních učitelů. Teď jen občas, ale ne tak hodně.

Takže teďka už to neděláš (nechodíš se radit), protože si myslíš, že už víš, jak si se vším poradit?

Nechci říct, že už všechno vím přesně, ale už se cítím mnohem pohodlněji než v minulosti, ale... když učíš hodně, je to vcelku nudné mluvit o tom, jak nejlépe „řídít“ třídu, když jsi mimo školu – ve tvém volném čase. Ale dělával jsem to hodně, když jsem poprvé učil. Naučil jsem se hodně, všechno o tom, jak učit, od ostatních učitelů, čínských učitelů.

Dobrá. Mluvíval jsi pouze s těmito čínskými učiteli? Nebo to byli jistí školní psychologové?

Aaa (*přemýšlení*). No, oni byli učitelé, kteří byli opravdu dobří, opravdu dobří. A také tam byl můj vedoucí studií, který byl zrovna tak dobrý. A... ještě jedna dobrá věc, kterou dělat. Nebo... já nevím, jestli ji dělají i ve Španělsku, ale v té čínské škole jsme to vždycky dělali – pozorovali jsme hodiny ostatních. Pozorování, ale jako pořádné pozorování. Ty dáš k dispozici předem tomu člověku tvou přípravu na hodinu a například můj šéf by přišel pozorovat mou hodinu a řekl by: ‚Oh, tahle věc byla skvělá, tahle byla skvělá, tohle dítě ale nedávalo pozor.‘ A tak bychom mluvili o tom, co by mohlo být lepší, jak bys to změnila. A tyhle hospitace byly opravdu dobré. Nechápu, proč žádná španělská akademie nevypadá... jako... ty víš... ne jen a pouze v Inghaterra en Casa, ale i na ostatních místech. A ti lidé, co mě zaměstnají, nemají ani nápad o tom, jak učím. Oni mě nikdy neviděli učit, oni neví, co ve třídách dělám. Tak proč by jednou nemohli přijít a říct: ‚Tak my přijdeme a budeme se dívat, a potom si o tom popovídáme.‘ Jakože... proč bys... kdybys měla školu, ty zkrátka... prostě nevíš, co se děje ve tvé třídě. Není tam žádná garance, takže...

Tím pádem jsi mi už dal odpověď na mou další otázku...

Oh, ne!

... která byla... i když nevím, takže se stejně raději ještě zeptám. Když máš volný čas, nestuduješ něco o tom, jak vycházet s dětmi, které mají problémy s chováním nebo kteří mají studijní problémy nebo cokoli takového?

Nyní ne. Teď už učím tři, čtyři roky, což vím, že se jeví jako krátká doba, ale protože učím angličtinu, jakožto cizí jazyk, je to pro mě jako... víš: děláš barvy, takovéhle věci, takže teďka opravdu ne.

A v minulosti? Ty jsi řekl, že jsi to ale dělával (vzdělával se ve volném čase).

Ano, dělával. Hodně.

Tedy, jaké kurzy jsi absolvoval?

Ah, ty myslíš jako studium? Ne, já jsem se všechno naučil od ostatních učitelů.

To bylo ve tvém volném čase?

Ne, to bylo speciálně během mých příprav na hodinu. To byla pro mě ze začátku jedna z nejtěžších věcí. Já jsem nevěděl, co dělat. Během první nebo i druhé hodiny. Takže jsem potřeboval získat informace od ostatních lidí.

Chodil jsi také hospitovat na hodiny jiných učitelů?

Ano, během prvního týdne. Ten první týden, kdy jsem byl v Číně, jsem pozoroval a druhý týden hned učíš!

Jak často učíš zde ve Španělsku a jak často jsi vyučoval v Číně?

V Číně jsem učil možná dvacet pět hodin za týden. Pět dní z týdne. V tuhle chvíli učím tady (ve Španělsku) děti v pondělí, úterý, pátek přibližně dvanáct hodin týdně. Protože v pátek učím i dospělé.

Dobrá, to je vše, moc ti děkuji.

Uff... Nashle! Díky!