



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

**Možnosti pregraduální přípravy učitelů 1. stupně ZŠ  
v oblasti zvládnání kázeňských problémů žáků**

Diplomová práce

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

Vypracovala: Natálie Šťávovalá

České Budějovice, 2019

## **Prohlášení**

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a 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.

V Českých Budějovicích, 1. února 2019

Natálie Šťávořová

## **Poděkování**

Touto cestou děkuji vedoucí své diplomové práce PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za veškerou pomoc, cenné rady a připomínky, čas a ochotu, které mi při psaní práce věnovala. Děkuji také své rodině, bez jejíž podpory po celou dobu studia bych se neobešla. Poděkování rovněž patří všem dotazovaným studentkám a studentům, kteří byli součástí mého výzkumného šetření.

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá vysokoškolskou přípravou studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v oblasti zvládnání kázeňských problémů žáků. Jejím cílem je analyzovat současný stav výuky v této oblasti, zjistit pohled studentů na jejich přípravu a prostřednictvím návrhů řešení dané problematiky stanovit možnosti, jak aktuální situaci v rámci výuky zlepšit a pregraduální přípravu budoucích učitelů zefektivnit. Tato práce je součástí projektu GAJU 154/2016/S „*Připravenost studentů a čerstvých absolventů PF JU na řešení výchovných problémů žáků*“.

## **Klíčová slova**

pregraduální příprava, učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kázeň, kázeňské problémy, nekázeň, začínající učitel

## **Abstract**

The diploma thesis deals with the university education of future Primary School teachers in the area of coping with the pupils' discipline problems. Its aim is to analyse the current state of teaching in this field, to find out the students' perspective on their preparation and to propose ways of solving the current situation within the framework of future Primary School teachers' preparation and its effectiveness. This work is part of the University project GAJU 154/2016/S *"Preparedness of students and fresh graduates from Faculty of Education of South Bohemian University for solving educational problems of pupils"*.

## **Key words**

pre-graduate preparation, teacher training for primary schools, discipline, disciplinary problems, indiscipline, beginning teacher

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>1 TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
1.1 Pregraduální příprava učitelů 1. stupně ZŠ.....	11
1.1.1 Stručný dějinný vývoj.....	11
1.1.2 Aktuální uspořádání.....	13
1.2 Současné tendence v přípravě učitelů.....	14
1.3 Profil absolventa učitelství.....	16
1.3.1 Profesionální identita.....	16
1.3.1.1 <i>Profesionální znalosti</i> .....	17
1.3.1.2 <i>Profesionální dovednosti</i> .....	18
1.3.1.3 <i>Profesionální kompetence</i> .....	21
1.3.2 Předpoklady úspěšné pedagogické práce.....	24
1.3.2.1 <i>Komunikace</i> .....	24
1.3.2.2 <i>Reflexe</i> .....	25
1.4 Praktická příprava budoucích učitelů.....	27
1.5 Výchovná činnost učitelů.....	29
1.5.1 Kázeňské problémy ve škole.....	31
1.5.2 Řešení nekázně.....	32
1.5.3 Preventivní opatření.....	36
1.6 Začínající učitelé.....	37
1.6.1 Požadavky profese kladené na začínající učitele.....	38
1.6.2 Nástup do zaměstnání.....	39
1.6.3 Potřeby začínajících učitelů.....	41
1.6.4 Zvládnutí a řešení kázeňských problémů začínajícími učiteli.....	43
1.6.5 Spolupráce s rodiči při řešení kázeňských problémů.....	46

1.7 Náročnost učiteléské profese.....	47
<b>2 PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>49</b>
2.1 Cíl .....	49
2.2 Výzkumné otázky.....	49
<b>3 METODIKA .....</b>	<b>50</b>
3.1 Metody získávání dat .....	50
3.2 Kvalitativní výzkum .....	51
3.3 Kvantitativní výzkum.....	53
<b>4 VÝSLEDKY.....</b>	<b>56</b>
4.1 Vyhodnocení rozhovorů .....	56
4.1.1 Pedagogické zkušenosti.....	56
4.1.2 Možnosti vysokoškolského studia .....	58
4.1.3 Problematika kázně.....	64
4.1.4 Připravenost studentů.....	65
4.1.5 Pohled na vysokoškolskou přípravu.....	67
4.1.6 Návrh změny.....	69
4.1.7 Osobní iniciativa.....	71
4.2 Vyhodnocení dotazníků.....	72
4.2.1 Základní údaje.....	72
4.2.1.1 <i>Pohlaví</i> .....	72
4.2.1.2 <i>Aktuální ročník studia</i> .....	72
4.2.1.3 <i>Vysoká škola</i> .....	73
4.2.2 Pedagogické zkušenosti.....	74
4.2.2.1 <i>Absolvovaná pedagogická praxe</i> .....	74
4.2.3 Možnosti vysokoškolského studia .....	75
4.2.3.1 <i>Příprava studentů na cílovou problematiku</i> .....	75

4.2.3.2	<i>Problematika kázně v rámci pregraduální přípravy</i>	76
4.2.3.3	<i>Vliv kázeňských problémů na osobnost učitele a jeho profesi</i>	77
4.2.3.4	<i>Pregraduální příprava</i>	78
4.2.4	Připravenost studentů	81
4.2.4.1	<i>Obavy z potenciálních kázeňských problémů žáků</i>	81
4.2.4.2	<i>Pocit připravenosti</i>	82
4.2.4.3	<i>Forma přípravy</i>	83
4.2.5	Pohled na pregraduální přípravu	86
4.2.5.1	<i>Hodnocení současného stavu</i>	86
4.2.5.2	<i>Spokojenost se studiem</i>	86
4.2.5.3	<i>Důvody vedoucí studenty k nespokojenosti</i>	87
4.2.6	Návrh změny	88
4.2.6.1	<i>Zefektivnění přípravy a zlepšení současného stavu studia</i>	88
4.2.7	Osobní iniciativa	89
4.2.7.1	<i>Návrhy studentů</i>	89
4.2.7.2	<i>Individuální příprava</i>	92
<b>5</b>	<b>DISKUSE A ZÁVĚREČNÉ SHRNTÍ</b>	<b>93</b>
	<b>ZÁVĚR</b>	<b>99</b>
	<b>SEZNAM LITERATURY</b>	<b>101</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	<b>107</b>



## ÚVOD

Učiteléské povolání je v mnoha ohledech náročné. Požadavky a očekávání kladené všemi účastníky vzdělávacího procesu na pedagoga osobnostní i profesní stránku jsou vysoké a není snadné jim vždy vyhovět.

Učitel je člověkem, od kterého se vyžaduje na jedné straně profesionalita a nezájatost, ale současně i osobní zainteresovanost na straně druhé. Přiměřený odstup a nadhled, ale zároveň také individuální přístup. Cit pro spravedlnost, úcta k normám, nastaveným pravidlům a jejich dodržování, a i přesto jistá míra libovůle a shovívavosti. Rozhodnost a spolehlivost, ale také trpělivost a empatie, respekt a podpora ve vztahu k druhým. To vše automaticky podložené pevným zázemím vědomostí a didaktických dovedností.

Vedle toho jsou každodenní součástí vyučování kázeňské problémy žáků a učitelé nezbývá než se s nimi neustále potýkat a vyrovnávat. Aby tak mohla probíhat kvalitní vzdělávací činnost, jež je přirozeně od pedagoga vyžadována, je třeba, aby uměl ve své třídě nastolit pořádek a s příčinami i projevy nekázně svých žáků si poradil. Je to podmínka, bez níž by nemohl úspěšně vykonávat svoji profesi. Mnoho lidí však považuje její splnění za samozřejmé.

Pro laickou veřejnost je jen velmi těžko představitelné, čemu všemu musí učitel mnohdy při výkonu svého povolání čelit a jaké cesty musí hledat, aby dokázal účinně skloubit nápravu neukázněného chování svých žáků a zároveň jejich vzdělávání, a pravděpodobně z tohoto důvodu někteří lidé tuto činnost tolik podceňují. Avšak každý, kdo se v pedagogické praxi pohybuje, ví, jak obtížné je takovému poslání vyhovět. Je to totiž jeden z nejsložitějších úkolů, kterému je pedagog ve své profesi vystaven.

Vysoké školy by z tohoto důvodu měly svým studentům pomoci a prostřednictvím studia jim poskytovat plnohodnotnou přípravu, která by jim přechod do zaměstnání a konfrontaci s reálným světem plným kázeňských prohřešků žáků zásadně usnadnila. Úkolem této přípravy by jistě mělo být nastávající povolání posluchačům univerzity do značné míry přiblížit a pokud možno je také co nejlépe vyzbrojit potřebnými

schopnostmi a dovednostmi, jež pak budou moci v praxi uplatňovat a jež pak budou moci sami nadále také rozvíjet.

Právě pregraduální příprava studentů v oblasti zvládnání kázeňských problémů žáků je stěžejním tématem této diplomové práce, která je pro účely zpracování primárně rozdělena do dvou částí. Prostřednictvím teoretických východisek nejprve nastiňuje problematiku vysokoškolské průpravy budoucích učitelů a vymezuje, co by měla svým studentům poskytnout a čím je vybavit, aby jim umožnila stát se kvalitními pedagogy způsobilými vykonávat zvolenou profesi. Tato část dále zahrnuje oblast kázeňských problémů žáků a jejich zvládnání, potažmo řešení pedagogy, a v neposlední řadě je zde věnována pozornost začínajícím učitelům, jejich potřebám, požadavkům pedagogické praxe na ně kladených a způsobům, jak s nekázní svých žáků pracují.

Formou dotazníkového šetření a metodou rozhovoru je v druhé části práce realizován smíšený výzkum, který zjišťuje, jak současní studenti vnímají přípravu, kterou jim jejich vysoká škola nabízí. Slouží pro zmapování aktuální situace a následné navržení možností, jak studium v oblasti zvládnání kázeňských problémů žáků zkvalitnit a výuku pro větší efektivitu při řešení nekázně žáků budoucích absolventů a pro větší spokojenost stávajících i příštích studentů ještě zdokonalit.

# 1 TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 Pregraduální příprava učitelů 1. stupně ZŠ

Učitelská profese a její kvalita je odrazem především pregraduální přípravy, kterou studentům poskytují pedagogicky zaměřené obory na jimi zvolených univerzitách. Budeme-li tedy současné učitelství reflektovat, je na místě zjistit, jakou má vysokoškolské studium podobu, jakým způsobem se vyvíjelo a co svým studentům aktuálně poskytuje.

### 1.1.1 Stručný dějinný vývoj

Specializace *„učitel primárního stupně školy“* se objevuje díky myšlence předního pedagoga Jana Amose Komenského, který vyslovil požadavek na rozdělení jednotlivých ročníků dle věku žáků. Realizaci jeho ideje však přináší až doba **tereziánských a josefínských reforem**, které uvádějí v platnost nejen zavedení povinné šestileté školní docházky a zřizují tři typy základních škol (tzv. školy triviální, hlavní a normální, též vzorné), a tak také nastolují změny v přípravě na učitelskou profesi, které jsou ustavením předešlých kroků vyžadovány, ale zároveň vytvářejí podloží pro *„budování moderního školského systému, založeného na stupňovité návaznosti jednotlivých, výše zmíněných, typů škol.“* (Rýdl, 1994, s. 28)

Pro **učitele škol triviálních**, jež představují nejnižší stupeň vzdělávání a které žáky připravují ve výuce čtení, psaní, počtů a náboženství, vznikají v rámci škol **normálních** (vzorných) tzv. **preparandie**, které mají za úkol v první řadě vycvičit ze svých studentů budoucí pedagogy. Preparandie, nebo jak uvádí Rýdl (1994) *„tzv. preparanda“*, je čtvrtletní kurz, jehož absolventi se mohli po roce výkonu povolání pomocníka učitele a složení navazujících zkoušek stát **nezávislými učiteli**. I přes to však na veškerou jejich činnost neustále dohlíží církev, která jejich práci kontroluje a která ještě na dlouhou dobu bude mít ve školství majoritní vliv. Rok 1775 v českých zemích ale jistě můžeme považovat za období, kdy byl položen **základní kámen systematické vysokoškolské přípravy** studentů na profesi učitele (Rýdl, 1994; Průcha, 2002).

Do roku 1849 nedošlo k větším změnám, a tak dosavadní uspořádání školství zůstalo víceméně stejné. Pro pregraduální přípravu budoucích učitelů bylo důležité období za dvacet let. Rok 1869 přinesl **Hasnerovu školskou reformu**, která zavedenou povinnou školní docházku prodloužila o dva roky, tedy na osm let. Vzniklo velké množství obecných škol, jejichž navazujícím stupněm pak byly ve městech školy měšťanské. Zcela se proměnil obsah výuky, který směřoval k větší modernizaci, a přístup učitelů k žákům byl nyní daleko uvolněnější ve prospěch, leč velmi pozvolného, vytváření partnerského vztahu mezi oběma subjekty. Cílem **čtyřletých škol připravujících budoucí učitele** začala být zejména **snaha vychovat pedagogicky a psychologicky vzdělané osobnosti**. K dalším výrazným změnám do vzniku první republiky ve struktuře školského systému nedocházelo, pouze se tato soustava pozvolna rozšiřovala o nové instituce, jakými byly školy mateřské, odborné nebo školy pro žáky s hendikepou (Rýdl, 1994).

V období **první republiky** procházelo **prosazení pregraduální přípravy** učitelů dosud **největšími peripetiemi**, neboť se muselo vyrovnávat s řadou názorových neshod a odlišně pojatých koncepcí (Průcha, 2002). **Nacistická okupace** nastoluje **útlum** v rozvoji školství na našem území, které se nyní musí adaptovat na nastupující požadavky německé nadvlády, což se projevuje zachováním pouze **jediné pražské německé univerzity** (Rýdl, 1994).

Situace na poli vysokoškolské přípravy se vyjasňuje krátce po **skončení druhé světové války**, kdy bylo **dekretem** (č. 132/1945 Sb.) **prezidenta republiky** roku 1945 stanoveno, že „*učitelé škol všech stupňů a druhů nabývají vzdělání na pedagogických a jiných fakultách vysokých škol.*“ Následujícího školního roku tak byly **zřízeny pedagogické fakulty**, „*a to při univerzitách v Praze (s pobočkami v Českých Budějovicích a v Plzni), Brně, Olomouci a Bratislavě*“. **Československo** se tímto počinem stalo v celosvětovém měřítku **jedním z průkopníků** poskytujících **úplné univerzitní vzdělávání** budoucím učitelům všech stupňů škol, a to počínaje pregraduální přípravou na ten nejnižší, tedy studijním oborem **pro pedagogy 1. stupně** základního vzdělávání (Průcha, 2002, s. 15).

I přes **zásadní změny**, které musely univerzity podstupovat, když například na přelomu padesátých a šedesátých let byly na určitou dobu jejich pedagogické fakulty

nahrazovány „pedagogickými instituty“, můžeme konstatovat, že je „dodnes české učitelstvo pro školy všech stupňů připravováno na vysokoškolské úrovni tak, jak to dokonce ani v současné době není zavedeno v některých „vyspělých“ zemích.“ (Průcha, 2002, s. 15)

### 1.1.2 Aktuální uspořádání

Pregraduální příprava učitelů bývá „zpravidla organizována ve formě akademických a pedagogických modulů“, které jsou v případě primární školy **paralelně uspořádány**, což v praxi znamená, že studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol absolvují předměty z oblasti pedagogiky a psychologie i jednotlivé oborové didaktiky, které jejich studium zahrnuje, **souběžně**. Tento studijní program tedy není rozdělen na dvě etapy (bakalářský a navazující magisterský stupeň), jako je tomu u ostatních, povětšinou dvou předmětových aprobací (Váňová, 1999, s. 105).

Spilková (2004) **nestrukturované** magisterské studium Učitelství pro 1. stupeň zdůvodňuje a poznamenává, že **oborová příprava učitelů primárních škol** a její koncepce se od všech ostatních pedagogicky zaměřených oborů **natolik liší**, že rozdělit toto studium na dva stupně by bylo nelogickým krokem, nerespektujícím jeho specifika a potřeby.

Tzv. **jednofázový integrativní**, též **integrovaný model**, který tento obor využívá, studentům umožňuje absolvovat svoji **profesní i oborovou** přípravu **současně**, a tak jejich jednotlivé složky vzájemně propojovat, a rovněž jim při tomto uspořádání umožňuje, aby **praktická i teoretická** oblast jejich přípravy byly neustále velmi těsně **provázány**. V řadě zemí Evropy tento model studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, tak jako tomu je i u nás, dosud přetrvává (Spilková, 2004).

## 1.2 Současné tendence v přípravě učitelů

Učitelství zpravidla bez větších pochybností definujeme jako **profesi**, k čemuž přispívá řada autorů, kteří ve svých dílech o učitelství jako o profesi také pojednávají. Mezi odborníky však v tomto směru nepanuje úplná jednota. Objevují se názory, mnohdy oprávněné a odůvodněné, jež tento přístup zpochybňují a tvrdí, že učitelství schází řada specifických rysů, které **plnohodnotnou** profesi v pravém slova smyslu vymezují (Urbánek, 2002).

Štech (2010) například stanovuje základní kritéria, kterými by měl profesionál ideálního typu profese disponovat, a dokládá, že učitelství každé z nich naplňuje jen do určité míry, anebo vůbec. To je důvodem, proč jej z pohledu mnoha autorů (Etzioni, 1969; Ornstein a Levine, 2008; Mareš, 2013; Spilková, 2016) nelze zařadit na rovnocenné místo vedle dlouhodobě uznávaných profesí a proč jimi bývá spíše označováno termínem **semiprofese**, tedy profese nepravá, neúplná, stále ještě se vyvíjející, která teprve postupně získává potřebné atributy k tomu, aby se v budoucnu skutečnou profesí mohla stát (Urbánek, 2002).

Ať tak či onak, důležité je, že v současné době je v oblasti pedagogiky trendem **snaha o výraznou profesionalizaci** učitelského povolání, se kterou se pojí zvyšování profesionality učitelů, a tedy i zkvalitnění školního vzdělávání (Dytrtová a Krhutová, 2009). Tento proces znamená **posun** od zmíněné semiprofese směrem k profesi opravdové a úplné (Spilková, 2016). Vlivem těchto tendencí postupně rovněž dochází ke **změně v koncepci pregraduální přípravy** učitelů, neboť role pedagoga i žáka a jejich vzájemný vztah se zásadně proměňuje (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Spilková (2007) ve shodě s Dytrtovou a Krhutovou (2009) uvádí, že **podstata profesionality** učitele vychází z předpokladu, že bude pedagog jako erudovaný odborník disponovat souborem specializovaných **profesních znalostí** a jim odpovídajících **dovedností**. Tento soubor se stává kritériem, které definuje osobu učitele jako profesionála, a zároveň oporou a klíčovým znakem profesionalizace vzdělávání. K výše zmíněnému připojuje Spilková (2007) ještě druhý přístup, který

vymezuje podstatu profesionality pedagoga (kromě uvedených profesních, expertních znalostí) prostřednictvím **profesních kompetencí**.

Učitel jako nositel informací, jehož hlavním úkolem je efektivní způsob jejich předání žákům, je tak dávno minulostí. Nyní už nejsou tyto informace prvořadé a na jejich úrovni postupují **profesní dovednosti, postoje, záměry, vlastnosti a zkušenosti**, které pedagog ve výchovně-vzdělávací činnosti uplatňuje a umně propojuje (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Větší důraz je nově kladen na **autonomii žáka** a posilování jeho **odpovědnosti za své vlastní vzdělávání**. Od učitele se očekává, že bude rozvíjet pedagogicko-psychologické kompetence nezbytné k vedení a organizaci žákovy činnosti a rovněž napomáhající k úspěšnému zvládnutí různorodých situací, které se ve škole objeví. **Model profesionality** od osoby pedagoga také vyžaduje **celoživotní profesní učení** a soustavnou **reflexi** svého praktického působení, rozbor odváděné práce a vyhodnocování jejích výsledků (Dytrtová a Krhutová, 2009; Spilková, 2016).

Realizace tohoto pojetí by se ve vysokoškolském studiu budoucích učitelů měla projevit **akcentováním praktické přípravy** vycházející zejména ze zkušenosti oproti dosavadnímu převládajícímu teoretickému zaměření. Studenti by se měli učit **pronikat do pedagogických situací**, jichž budou na svých praxích svědky, a následně se je prostřednictvím osobní reflexe pokoušet i pochopit a porozumět jim (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Navazující kapitola nastiňuje, co vše je potřebné k tomu, aby se ze studenta pedagogického oboru stal plnohodnotný pedagog kompetentní k výkonu svého povolání, a vytyčuje, co vše by mělo být právě do jeho pregraduální přípravy zahrnuto, aby byl tento požadavek splněn.

### 1.3 Profil absolventa učitelství

*„Na základě domácích i zahraničních výzkumů je známo, že učitel – přesněji řečeno učitelovo vyučování neboli práce se žáky – je druhým nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím učení žáků a jejich výsledky.“ (Starý, 2012, s. 9)*

Na osobu žáka působí celá řada okolností, které determinují jeho kulturní, sociální i ekonomický status, ale které nelze z pozice pedagoga ovlivnit. Z toho důvodu, pokoušíme-li se zlepšit kvalitu našeho vzdělávání a výsledků, jichž žáci dosahují, je třeba obrátit prioritní pozornost právě na jejich učitele. On je totiž jedním z hlavních činitelů ve vzdělávacím procesu, které bezesporu ovlivnit můžeme (Starý, 2012).

#### 1.3.1 Profesní identita

Proces, kdy se student postupně stává pedagogem, je velmi dlouhý a nepochybně jej nelze datovat od chvíle, kdy bylo započato jeho univerzitní vzdělávání nebo od momentu, kdy se začal na svoji budoucí profesi cíleně připravovat. Jeho profesní identita se začala tvořit už ve chvíli, kdy se pro toto povolání rozhodl (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Rovněž osvojování a formování pedagogických dovedností, které identitu učitele z velké části tvoří, počíná již před nástupem na pedagogickou fakultu, kde následně v rámci studia pokračuje. Studenti si jejich utvářením, na němž se do značné míry podílí také potřebná dávka vnitřní motivace a pozitivního přístupu k nadcházejícímu povolání, „*vyšlapují první krůčky*“ v procesu „*stávání se učitelem*“ (Švec, 2002).

Podstatou profesní identity je koncepce výuky, kterou si student a později pedagog pozvolna buduje, a je-li schopný reflektovat na základě svých možností a zkušeností vlastní učitelskou práci, tak také neustále dále vymezuje. Z tohoto důvodu nekončí její formování ve chvíli absolutoria a získáním vysokoškolského titulu, ale nadále plynule pokračuje při výkonu učitelského povolání. Na základě odlišných pojetí výuky, se kterými se pedagog ve své praxi setkává nebo které sám realizuje, a s nimiž se buď ztotožní, či nikoliv, může svoji identitu soustavně měnit, a tím ji i postupně zdokonalovat (Dytrtová a Krhutová, 2009).



Podstata jeho profesionality se často rozděluje na stěžejní složky profesní identity, kterými jsou profesní znalosti a dovednosti (Dytrtová a Krhutová, 2009). Právě těmto kvalitám a následně také profesním kompetencím, kterými by měl kvalitní učitel jako plně kvalifikovaný specialista na svůj obor rovněž disponovat, je věnována nadcházející část této práce.

### **1.3.1.1 Profesní znalosti**

Mít pevný teoretický základ, o který se budou moci absolventi v praxi opřít je jednou z podmínek, které umožňují kvalitní výkon jejich povolání. Bez vědomostí, které jim mimo jiné poskytují informaci o tom, jak by mělo efektivní vyučování vypadat, by ani komplex jejich pedagogických dovedností nebyl úplný (Kyriacou, 2012). **Profesní znalosti**, které by student učitelství měl v rámci své přípravy na vysoké škole získat, jsou také podstatou jeho budoucích profesních kompetencí (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Významně se problematice znalostí učitele věnoval a v české literatuře bývá hojně citován Schulman (1987), který vymezuje, co vše by mělo toto vědomostní zázemí zahrnovat: znalosti obsahu; všeobecné pedagogické znalosti se zvláštním zřetelem k obecným principům a strategiím řízení a organizace třídy; znalosti kurikulárních dokumentů a vzdělávacích programů; didaktické znalosti obsahu; znalosti o žácích a jejich charakteristikách; znalosti širšího kontextu vzdělávání od vědomostí o práci ve skupině nebo kolektivu až po vědomosti o kultuře a povaze komunity; znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání a jejich historické a filozofické souvislosti.

Z vytyčených sedmi kategorií, které tvoří znalostní či poznatkovou bázi učitelství, si dle autora zvláštní pozornost zaslouží **didaktické znalosti obsahu** (pedagogical content knowledge), jež umožňují učitele, který jimi disponuje, odlišit od jiného specialisty na daný obor. Pedagog je totiž z tohoto pohledu vnímán jako člověk, jehož výraznou předností a kvalitou není jen takové znalosti mít, ale také je umět cíleně a efektivně zprostředkovat ostatním (Schulman, 1987).

Takového učitele, který tuto schopnost ovládá, charakterizuje porozumění pro účelné koncipování vyučované látky, prokazující se přizpůsobením obtížnosti předávaného

obsahu specifikaci daných žáků a přiblížením a zpřístupněním látky takovým způsobem, aby proces osvojování nových znalostí byl pro žáky učiněn co nejsnazším a zároveň co nejúčinnějším (Schulman, 1987).

### **1.3.1.2 Profesní dovednosti**

**Pedagogickými dovednostmi** se označují konkrétní systematicky provázané kroky, které jsou učitelem využívány za účelem podpory učení žáků a které se podílejí na úspěšnosti jeho vyučování. Hlavním znakem těchto dovedností je fakt, že by to měly být činnosti promyšlené a cílené se záměrem řešit krátkodobé i déle trvající problémy a rozmanité pedagogické situace, které ve školním prostředí nastanou (Kyriacou, 2012).

Profesní dovednosti učitele se osvojují, když dochází k propojení teoretických poznatků se získanými pedagogickými zkušenostmi a prožitky z vlastní praxe. Na základě toho můžeme konstatovat, že jejich formování je ryze individuální záležitostí, neboť je patrné, že zkušenosti i znalosti každého z nás se velmi různí. S téměř obecnou platností je ale možné říci, že proces jejich utváření, rozvíjení a třibení probíhá u všech dlouhodobě a patrně k němu dochází nejprve implicitně, tedy bez toho aniž bychom si jej na počátku příliš uvědomovali (Švec, 2002).

Velmi častým podnětem, který studenty k osvojení pedagogických dovedností vede, je jejich pozitivní přístup k učitelské profesi a také radost z práce s dětmi (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Proces, kdy se tyto dovednosti začínají formovat, se spouští již ve chvíli, kdy se člověk pro práci učitele rozhodne (Dytrtová a Krhutová, 2009). Od té doby se neustále dotvářejí a zkvalitňují. V průběhu tohoto postupného vývoje hrají významnou, ba dokonce nepostradatelnou roli **sebereflexe** a **sebehodnocení**, které mají značný vliv na jeho úspěšnost (Švec, 2002).

Švec (1996) navrhuje založit si **pedagogický deník**, v němž mohou být zahrnuty naše veškeré pedagogické zážitky, zkušenosti, poznatky nebo poučení, které na cestě vytváření a rozvíjení svých dovedností získáme. Prostřednictvím zaznamenaných údajů

můžeme **zpětně vyhodnocovat** a **reflektovat** didaktické **situace**, které jsme prožili, a tak lépe poznat vlastní osobnost a blíže se identifikovat s učitelskou profesí.

**Sebehodnocení** a **sebereflexe** jsou samy o sobě rovněž považovány za pedagogické dovednosti, které je třeba jednoznačně rozvíjet. Dyrtrtová a Krhutová (2009) dokonce právě tyto dvě dovednosti hodnotí jako ty nejdůležitější, protože umožňují analyzovat a kriticky zhodnotit vlastní práci, díky tomu mohou následně ovlivnit budoucí pedagogickou činnost, a tak ve výsledku učitelovo působení z dlouhodobé perspektivy zkvalitňovat.

Švec (2002) na druhé straně vyzdvihuje na základě své studie jako stěžejní dovednosti umožňující **efektivní komunikaci** pedagoga s žáky, a tedy dovednosti **sociálně komunikativní** a dovednosti **psychodidaktické**, neboť si uvědomuje, jak je pro studenty pedagogických fakult a očividně i pro čerstvé absolventy jejich osvojování problematické.

Formování a rozvíjení profesních dovedností adepty učitelství směřuje na cestě jejich osobního růstu a přibližuje budoucí profesi, se kterou se mohou jejich prostřednictvím snáze ztotožnit (Švec, 2002). Snaha neustále pracovat na jejich rozvoji a zkvalitňování však neplatí pouze pro začínající učitele, ale měla by být rovněž nezbytnou součástí neustálého zdokonalování se pedagogů již působících v praxi. Ti by tedy poté, co si potřebné dovednosti osvojí, rozhodně neměli „*usnout na vavřínech*“, a i když své vyučování považují za uspokojivé a nejsou si vědomi závažnějších potíží či nedostatků, své úsilí a energii by měli vynakládat na to, aby dosavadní pedagogické dovednosti stále rozvíjeli a zlepšovali (Kyriacou, 2012).

Ukazuje se, že i učitelé, kteří dlouhodobě působí v praxi, mají v některé z těchto oblastí patrné slabiny. K tomu, aby je odstranili, potřebují neustále reflektovat a hodnotit vlastní práci a také disponovat notnou dávkou **motivace**, bez které by toho mohli jen velmi těžko dosáhnout (Kyriacou, 2012).

Výčet základních dovedností, které umožňují učitelům vést efektivní vyučování, rozdělil Kyriacou (2012) do sedmi oblastí a neopomněl zdůraznit, že jsou do značné míry provázané, a tudíž se mezi sebou výrazně ovlivňují. Budeme-li prosazovat užití

dovednosti v jedné z následujících kategorií, nepochybně se nám tento krok zúročí zdokonalením dovedností dalších. Tato poznámka lze jistě všeobecně uplatnit i na ostatní soupisy dovedností či kompetencí, které postupně absolventi vysokých škol „připisují“ do svých osobních portfolií.

Mezi Kyriacovou (2012) „*pedagogické sedmero*“ patří: **Plánování a příprava** – zvolit vhodné výukové cíle vyučovací hodiny, výstupy, jež žáci na závěr vyučovací jednotky mají splnit, a optimální prostředky pro naplnění těchto cílů. **Realizace vyučovací hodiny** – zdárně včlenit žáky do aktivit, které jsou součástí učebního procesu, a posílit tak zejména kvalitu vyučování. **Řízení vyučovací hodiny** – volit takovou strategii pro řízení a organizaci učebních činností v průběhu vyučovací jednotky, aby zůstala stále aktivizována pozornost a koncentrace žáků, udrželo se jejich zaujetí a žáci zůstali po co možná nejdelší dobu aktivními činiteli ve výuce. **Klima třídy** – zformovat a následně i dlouhodobě uchovat pozitivní přístup žáků k vyučování, rozvíjet jejich motivaci k aktivní účasti na učebních činnostech. **Kázeň** – zachovávat hladký průběh výuky, udržovat pořádek a řešit veškeré projevy nekázně žáků. **Hodnocení prospěchu žáků** – příhodně kombinovat formativní a sumativní hodnocení, tedy žáky hodnotit se snahou dále formovat a rozvíjet jejich osobnost a zároveň si vést údaje a písemné záznamy o jejich dosažených výsledcích. **Reflexe vlastní práce a sebehodnocení** – objektivně a kriticky zhodnotit vlastní pedagogickou činnost a snažit se ji nadále zdokonalovat (Kyriacová, 2012).

Právě **schopnost reflektovat** vlastní práci považuje Kyriacová (2012) za jednu z klíčových při utváření a rozvíjení dovedností každého pedagoga. Taková reflexe však nesestává pouze z jeho vlastního pohledu, ale je souhrnem řady pozorování, která učiní i další účastníci v průběhu vzdělávacího procesu, a teprve až poskytnutím zpětnovazebných informací o tom, jak si daný pedagog počíná, může učitel komplexně vyhodnotit vlastní práci a výsledků využít pro svoje další zlepšování.

Na základě požadavků a potřeb učitelů z praxe byl vytvořen další seznam vlastností, dovedností a vědomostí, kterými by měl absolvent vysoké školy, potažmo začínající pedagog disponovat a které by měl nadále soustavně rozvíjet. Jedná se o deset následujících oblastí, jež jsou výsledkem výzkumu, který uveřejnili Kalhous a Horák

(1996): umět **komunikovat** se žáky; umět jejich výkony patřičně **hodnotit**; umět adekvátním způsobem **vést ústní zkoušení**; znát **metodický podklad povzbuzování a trestání** a umět jej uplatnit při vyučování; umět **se okamžitě rozhodovat** v každodenních i nestandardních situacích; znát a účinně aplikovat **metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu** ve výchovně-vzdělávacím procesu; znát hlavní **metody výuky** a při konkrétní situaci příhodné z nich uplatnit; mít stanovené vlastní **pojetí výchovy a vzdělávání**; znát nejběžnější **kázeňské problémy a způsoby, jak je řešit** ve škole i mimo ni; uvědomovat si důležitost **vzájemné spolupráce** mezi rodinou a školou a účinně ji realizovat.

### **1.3.1.3 Profesní kompetence**

Výkon povolání je vždy závislý na vnějších i vnitřních faktorech, a přestože jej vnější vlivy, jako představy a nároky společnosti, určují ve větší míře, nejsou pro něj rozhodující. Jde totiž především o to, jakým způsobem je osobnost člověka akceptuje a zpracovává, tedy jak jeho **vnitřní předpoklady**, které Pařízek (1988) označuje jako **subjektivní determinanty** neboli osobní vlastnosti a charakterové znaky, dotvoří konečný výsledek jeho úsilí.

Z toho důvodu jsou právě tyto faktory ovlivňující provedení pracovní činnosti v každé profesi tolik zásadní. **Individualita** člověka dokáže vytvořit a determinovat naprosto jedinečný přístup, který pak jeho pracovní výkon zcela odliší od jiného. *„V učitelské profesi mají mimořádně významnou úlohu proto, že učitel má poměrně značnou míru volnosti ve své práci, a ta je jednou z podmínek jejího úspěchu.“* (Pařízek 1988, s. 30)

V pedagogické terminologii se tyto determinanty častěji uvádějí pod pojmem **způsobilost** (v současné době nahrazovaným výrazem „kompetence“), kterou Pařízek (1988, s. 30) vysvětluje jako souhrn *„subjektivních předpokladů pro úspěšný výkon učitelského povolání“* a dále ji rozděluje na pět složek: **odbornou, výkonovou, osobnostní, společenskou a motivační**, které se mohou vzájemně jednak prolínat a ovlivňovat, avšak zároveň i rušit. Společně pak tyto dílčí oblasti formují učitelovu autoritu.

Absolvování vysokoškolské přípravy by mělo vést studenty k tomu, aby si právě tyto **kompetence** osvojili, k čemuž v jejich vzdělávacím procesu dochází postupně jednak skrze předměty teoretické, které podstupují již od prvních let studia, a dále také prostřednictvím praktického působení na fakultních nebo jiných vybraných školách, které jim jejich studijní obor ve svém rozvrhu nabídne (Dytrtová a Krhutová, 2009). Zmíněná možnost vyzkoušet si práci učitele v praxi funguje v rámci pregraduální přípravy pedagogů jako takový mezistupeň mezi budováním teoretického podloží vědomostí a jejich skutečnou pracovní činností (Podlahová, 2012).

Podstatou **odbornosti** pedagoga a jeho **způsobilostí** se zabývalo mnoho autorů, Švec (1999) pedagogické kompetence, kterými by měl absolvent pregraduálního vzdělávání disponovat, primárně člení na tři oblasti: kompetence **k výchově a vyučování, rozvíjející a osobnostní**; přičemž poslední zmíněné jsou považovány za podstatu pedagogických kompetencí obecně a společně s kompetencemi rozvíjejícími mají vliv na formování a zkvalitňování kompetencí z první uvedené oblasti.

Janík (2005) hovoří o dvou přístupech, které lze ke kompetencím zaujímat. Přístup **preskriptivní** představuje pohled na souhrn učitelových předpokladů jako na normou stanovenou všeobecně uznávanou charakteristiku jeho profesní identity. Jde o jakousi představu, jak by to v dokonalém případě mělo vypadat. Přístup **deskriptivní** na danou problematiku pohlíží více realisticky, neboť vychází ze zkušenosti, a soubor učitelových kompetencí z tohoto hlediska vystihuje profesní atributy řádného a schopného pedagoga.

Velmi důkladně se odbornou způsobilostí pedagogů zabývala Vašutová (2004), která formulovala **profesní standard učitele**, vymezující, jaké vědomosti by pedagog neměl postrádat, jaké dovednosti by měl ovládat, jakými schopnostmi či vlastnostmi by měl disponovat, aby byl plně způsobilý a řádně kvalifikovaný pro výkon svého povolání, a jenž by měl být od současných pedagogů vyžadován.

Tento standard je definován prostřednictvím **sedmi oblastí profesních kompetencí**, které jsou dále jednotlivě konkretizovány vyžadovanými znalostmi, dovednostmi, postoji a zkušenostmi. Jedná se o tyto kompetence: **předmětová/oborová; pedagogická; didaktická a psychodidaktická; diagnostická a intervenční; sociální,**

**psychosociální a intervenční; manažerská a normativní; profesně a osobnostně kultivující.** Stanovení těchto kompetencí charakterizuje učitelskou profesi a je zároveň podkladem pro pregraduální i další vzdělávání pedagogů (Vašutová, 2004).

Vašutová (2004) mimo to vymezuje také oblasti **osobních kompetencí**, kam patří: **psychická odolnost a fyzická zdatnost, tolerance a empatie, osobní postoje a hodnotové orientace, osobní dovednosti** (např. kritické myšlení) a **osobní vlastnosti** (např. zodpovědnost nebo důslednost). Ty souhrnně platí jak pro učitele, tak pro ostatní pedagogické pracovníky. Jak ovšem autorka dále podotýká, nelze příliš snadno zjistit, zda daný člověk konkrétní osobnostní kvalitou disponuje, o to více je proto žádoucí, aby byly tyto kompetence budovány a rozvíjeny v rámci studia na vysoké škole i následně v budoucím zaměstnání.

Huntly (2008), která se zabývala **způsobilostí absolventů** učitelských oborů vykonávat profesi pedagoga, na základě své studie vycházející z pohledu samotných začínajících učitelů rovněž vymezuje pojetí kompetencí, kterými by měl absolvent vysoké školy jako začínající pedagog disponovat:

Plně kompetentní začínající učitel by měl velmi důkladně **plánovat a organizovat** veškeré dění ve své třídě, což nezbytně vyžaduje jeho kvalitní **přípravu**.

Měl by mít velmi dobrou **znalostní základnu**, která bude zahrnovat jak znalosti umožňující náležitě plnit úkoly jeho profese, tak znalosti o žácích, jejich potřebách a specifikách. Ty budou uplatňovány a využívány pro zlepšení žákovských výsledků a usnadnění jejich učení.

Měl by mít svoji **„třidu pod kontrolou“**, tedy ovládat strategie zvládnání problémového chování žáků a pro efektivní řízení své třídy je v praxi vyváženě aplikovat.

Měl by být schopen **efektivní komunikace** s ostatními jedinci na pracovišti, s žáky, kolegy i vedením školy, a tak se snažit se všemi vytvářet partnerské vztahy. Velmi důležitá a jednoznačně neopomenutelná je rovněž efektivní komunikace s rodiči.

Měl by si budovat zdravou sebedůvěru potřebnou pro výkon své profese a plnění požadavků na ni kladených, mít určité zapálení pro svou práci, být při jejím vykonávání

příjemně naladěný jako pozitivní vzor pro své žáky a být ochoten zapojovat se do všech aspektů školního života. Svoji **odbornou způsobilost** by měl prokazovat nejen při práci ve škole, ale i mimo ni, a tak neustále, na velmi dobré profesionální úrovni, adekvátně své pozici a svému postavení jednat a vystupovat a svoji „**image profesionála**“ si trvale udržovat.

Měl by si **uvědomovat sebe sama** a být si vědom **lidské stránky své osobnosti**, umět připustit, že je teprve začátečníkem, k jehož počínání budou patrně patřit mnohé chyby a omyly, přiznat si vlastní nevědomost i to, že na počátku pravděpodobně vše nepůjde tak, jak by si přál. A tak, vědom si svých možností a schopností v procesu identifikace se svojí novou rolí, rozpoznat limity a odhalit silné i slabé stránky své osobnosti. Zmíněné sebeuvědomění a lidskost by se pak měly projevit v jeho vztahu k žákům, na kterých mu bude záležet, o které se bude zajímat a bude se snažit je co nejlépe poznat, a díky tomu mu bude umožněno budovat s nimi vztahy plné důvěry, vzájemného respektu a porozumění.

### **1.3.2 Předpoklady úspěšné pedagogické práce**

Aby studenti učitelství byli náležitě připraveni vykonávat profesi pedagoga, musí, kromě již zmíněného, splňovat řadu dalších předpokladů. Mít dobré **jazykové, sociální a komunikativní dovednosti**, mít potřebné **charakterové vlastnosti**, které by učitel neměl postrádat, a měli by být též **schopni reflektovat** vlastní provedenou činnost, být sebekritičtí a umět se poučit z chyb, kterých se dopustí (Dytrtová a Krhutová, 2009).

#### **1.3.2.1 Komunikace**

Dytrtová a Krhutová (2009) v tomto ohledu zdůrazňují pojem **komunikace** a považují ji za podstatu kompletní pedagogické profese, neboť jen ten učitel, který umí poznání svým žákům kvalitně zprostředkovat, umí je přivést k odpovědnosti za vlastní vzdělávání a výchovu, jen ten prokazuje naplnění tolik kýžených požadavků na jeho osobu, jakými jsou flexibilita, schopnost improvizace, kreativita a mimo to také určité zanícení pro svou profesi a do jisté míry i radost z pedagogické práce.



Také Kendíková (2017) považuje komunikaci za **stěžejní činnost** pedagogické práce a doporučuje pedagogům **dbát určitých pravidel**, aby při hovorech, které probíhají nejčastěji s žáky a jejich rodiči, nedocházelo vlivem, mnohdy i nepatrných, chyb, kterých se učitelé častokrát dopouštějí, ke zbytečnému rozporu nebo konfliktu. Učitelé totiž bývají často terčem slovních útoků od obou skupin zmíněných účastníků, a pokud ve své reakci na ně působí sebejistě a umí na tato slovní napadení adekvátně odpovídat, mohou z takových situací vyjít se ctí a zároveň i daný problém bez větších obtíží vyřešit.

Proto by se měli snažit o to, aby jejich sdělení byla jasná a srozumitelně formulovaná, týkající se především podstatných faktů, přičemž by neměli z obsahu vynechávat nic důležitého, ale zároveň by ani druhou osobu neměli zbytečně zahlcovat nadbytečnými informacemi. Současně by také měli promýšlet, jak často taková sdělení budou probíhat, v případě, že půjde o rodiče, jaká tedy bude frekvence jejich setkávání se s nimi. Vždy by při tom měli vycházet ze zásady, že takové setkání bude pro oba aktéry přínosné a užitečné a v žádném případě ani jednoho z nich nebude obtěžovat (Kendíková, 2017).

Cangelosi (1996) navíc podotýká, že by si měl pedagog uvědomit, že komunikace s jeho žáky může být efektivní pouze tehdy, je-li **vzájemná**. Jen takový učitel, který je schopen svým žákům aktivně naslouchat, citlivě vnímat jejich potřeby a který má snahu zjišťovat, jak se žáci cítí, o čem přemýšlejí, v čem si ještě nejsou jistí a co je pro ně náročné, si může skrze tento přístup postupně zajistit, aby i oni aktivně poslouchali jeho. Bude-li k tomu navíc otevřený dialogu a své žáky bude považovat za rovnocenné partnery v diskuzi, velmi pravděpodobně si pak dokáže udržet jejich pozornost a může očekávat, že jimi bude přijímán a respektován.

### **1.3.2.2 Reflexe**

Pedagogická činnost učitele by měla ve svých etapách procházet neustálými **reflexemi**. Je pravděpodobné, že člověk schopný nahlížet na své předchozí konání kriticky, je podobně schopen se i takového jednání, které vyhodnotil jako neadekvátní, příště

vyvarovat, a při nadcházející příležitosti využít jiného přístupu. Účinnost nových kroků, které aplikuje, si pak může opět ověřit svým zpětným zhodnocením (Nezvalová, 1994).

Reflexe má prokazatelný **vliv na výkon** učitelova povolání a na **kvalitu** pedagogické činnosti, kterou odvádí, a tak do značné míry **podmiňuje** jeho **profesní růst**. Nezvalová (1994) zdůrazňuje důležitost jejího využívání právě v učitelském povolání, kde kromě žáků, kteří nejsou způsobilí kvalifikovaně monitorovat pedagogovu činnost, není nikdo jiný, kdo by mohl učiteli hodnotnou zpětnou vazbu poskytnout, a považuje rovněž za žádoucí zařazení **rozvoje reflexivního myšlení** do pregraduální **přípravy studentů** pedagogických fakult, neboť reflexe je jeden z klíčových stavebních kamenů, na němž si nastávající učitelé budují své **profesní dovednosti**.

Velká řada osobností poskytujících vysokoškolskou přípravu svým budoucím kolegům však spíše míní, že schopni reflektovat vlastní jednání jsou učitelé často až po vykonání určité části své praxe, tedy ne hned v jejích počátcích, kdy ještě postrádají řadu zkušeností, jež by jim umožnily posuzovat, zda kroky, které provedli, byly efektivní, či nikoliv (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Na druhé straně, jak vychází z výsledků výzkumu Hupkové (2006), které ve své publikaci uveřejnily Dytrtová a Krhutová (2009), často právě začátečníci bývají ve svém oboru více nakloněni seberefexi své činnosti, jelikož si uvědomují, jak snadno bez větších zkušeností chybují, a přiznávají si vlastní nezkušenost, již se pokoušejí neustálým prověřováním své práce a svého jednání vyvažovat. Proti tomu ve své profesi zběhlí kantoři se už naučili pracovat podle určitého mechanismu, který si v průběhu vykonávání svého povolání osvojili, a leckdy považují kroky, které volí, za natolik samozřejmé, že postupně ztrácejí potřebu se s nimi dále zabírat a kriticky zvažovat, zda jejich volba byla správná, nebo by se případně dalo postupovat také jinak. Délka praxe tedy prokazatelně nevyovídá o tendenci a snaze věnovat se reflexi své pedagogické práce.

Snad právě proto, že mají začínající učitelé větší zájem o seberefexi své činnosti, nebo možná proto, že se kvalitní reflexivní schopnosti učí až v průběhu výkonu svého povolání, měla by jim být poskytnuta možnost reflexivní myšlení rozvíjet již v rámci

jejich pregraduální přípravy. Tyto dva důvody by pro to mohly být jistě více než dostačující.

#### 1.4 Praktická příprava budoucích učitelů

V rámci své přípravy na vysoké škole se studenti setkávají s možností vyzkoušet si své naučené poznatky uplatnit a vlastní pedagogické dovednosti prověřit v podmínkách skutečného školního prostředí, kde jsou konfrontováni s praktickou realitou učitelského povolání. Pedagogické praxe jsou zpravidla organizovány jako řízené a studentům učitelství poskytují jednak náslechy vyučovacích hodin vedené zkušenými pedagogy a také možnost vlastní vyučování vést. V případě, že se jedná o tzv. asistentskou praxi, studenti se kromě již zmíněného mohou rovněž spolupodílet na chodu třídy a učiteli s jeho prací pomáhat (Rohlíková a Vejvodová, 2012).

Představa o tom, že výkon povolání, ke kterému posluchači na fakultách směřují, bude zrcadlit jejich vysokoškolská příprava na něj, se ovšem bohužel ukazuje jako utopická. Podobně je tak tomu i s uplatňováním na univerzitě dosažených znalostí, které jsou často pro následný výkon profese nadbytečné a mnohdy postrádají provázanost s praktickým působením na pracovišti. Umět proměnit dosažené vědomosti v pedagogické dovednosti a aplikovat naučenou teorii v praxi je něco, co se na vysoké škole studenti neučí. Musí je tomu naučit jejich **osobní zkušenosti** a **dostatek příležitostí** k tomu, aby si vyzkoušeli své teoretické poznatky uplatnit v reálném zaměstnání. Právě to ovšem **na vysokých školách** v současné době **chybí** (Šimoník, 2013).

Podobnou skutečnost dokládá výzkum Sulkové (2017), z něhož vyplývá, že nastupující učitelé by velmi ocenili, kdyby jejich pregraduální příprava zahrnovala **více praktického působení** ve školách a menší množství předmětů s převahou teoretického zaměření. S praxí by si přáli začít pokud možno co nejdříve po nástupu na univerzitu, neboť tato pedagogická zkušenost je pro ně jednak velkou motivací do dalšího studia a zároveň je návštěvy základních škol vedou k tomu, aby se více zajímali o teorii, která je východiskem řady praktických situací, jichž jsou účastní, i když nejprve třeba jen jako pozorovatelé nebo asistenti.

Podlahová (2012) zdůrazňuje, že vysoká škola, jejímž skutečným cílem je zajistit studentům kvalitní přípravu na jejich budoucí povolání, se musí vědomě snažit o to, aby jim pomáhala do jejich nastávajícího zaměstnání vstoupit pokud možno bez větších komplikací, nedorozumění a nenaplněných očekávání. A to prostřednictvím **systematicky zorganizované a odborně řízené praxe**, díky které budou studenti schopni daleko lépe konfrontovat získané poznatky se skutečnými profesními situacemi, budou si moci upřesňovat své dosavadní představy, upravovat konkrétní očekávání a dotvářet své postoje. Tato praxe má studentům umožnit dostat se do prostředí, které bude velmi blízké jejich nadcházejícímu povolání, pomoci jim v procesu adaptace a při tréninku jejich pedagogických dovedností.

Aby však tato učitelská zkušenost byla pro studenty užitečná a přínosná, je třeba vytvořit mezi školou, která ji poskytuje, a univerzitou vztah **vzájemné kooperace**. Součinnost těchto institucí by měla vycházet především z **partnerské** spolupráce, která přináší výhody oběma z nich a studentům zároveň umožňuje absolvování **kvalitní pedagogické praxe** (Marková a Urbánek, 2008).

Protože **učitelé na základních školách**, kde studenti univerzit svoje zkušenosti sbírají, jsou zároveň také jejich učitelé, poradci a školitelé, je třeba **vybírat** je velmi **pečlivě a důkladně**. Zároveň je také třeba promýšlet, jakým způsobem jim umožnit další vzdělávání, aby mohli své zkušenosti dál předávat co nejefektivněji, dokázali budoucím pedagogům poskytovat hodnotnou zpětnou vazbu, pěstovali u nich schopnost sebereflexe, a tak jim pomáhali na cestě jejich kariérního růstu (Marková a Urbánek, 2008).

Propojení teoretických základů získaných na univerzitě v prostředí základní školy s praktickými situacemi je dovednost nutná pro odvádění kvalitní pedagogické práce. Avšak právě proto, že se jí absolventi vysokých škol po nástupu na své první místo teprve učí, neboť jim jejich pregraduální příprava v této oblasti stále nenabízí dostatečnou podporu, doprovází jejich začátky mnoho těžkostí a rozporů, které pouze dokládají složitost a obtížnost učitelské profese (Šimoník, 2013).

## 1.5 Výchovná činnost učitelů

Prvním, kdo zaznamená nevhodné chování žáků a určitým způsobem na něj odpoví, je učitel, od kterého se v takové chvíli očekává okamžitá a efektivní reakce. Kázeňské přestupky se ho bezprostředně dotýkají a mnohdy jej také v té nejvyšší možné míře ovlivňují, neboť jim bývá v rámci své profese vystaven takřka denně (Bendl, Hanušová a Linková, 2016).

Jeho výchovná činnost a její obsah, jakožto i závazek ji uplatňovat, jsou však provázeny řadou otazníků, neboť svoji povahou výchovné působení sahá až za výukové kompetence pedagoga, a tak nemusí být všemi automaticky považováno za povinnou součást jeho pracovní náplně (Solfronk, 2000).

Hladílek (2009) podotýká, že škola, jako výchovně-vzdělávací instituce, byla, je a i nadále musí zůstat v oblasti výchovy aktivním činitelem, což spočívá předně v tom, že své žáky vede k respektování nastavených školních i společenských norem a pravidel a učí je mít k nim úctu. Kázeň ve škole je pak obrazem toho, jak žáci tyto psané i nepsané předpisy plní a dodržují, a kdo jiný než učitel by je právě tímto směrem měl vést.

Dokumentem, který stanovoval povinnosti zaměstnanců školy, a tudíž i učitelů, byl začátkem 21. století **Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení**. Ten byl následně obnoven, ve svém obsahu značně obměněn a o šest let později s platností stanoven **vyhláškou č. 263/2007**. Zmíněnou změnou byla redukce povinností zaměstnanců školy, které jsou nyní ve vyhlášce nejen omezeny, ale také z ní vyplývají jen velmi nepřímo, a v oblasti výchovy se tak z roku 2001 zachoval pouze **pedagogický dozor** nad žáky a **spolupráce** učitele „s ostatními pedagogickými pracovníky, výchovným poradcem, školním metodikem prevence a zákonnými zástupci žáků“ (Bendl, Hanušová a Linková, 2016, s. 29).

V reakci na tento krok, a tedy nedostatečně formulované požadavky ze strany státu, se přizpůsobují vedení škol ustanovením dokumentů (organizační řád školy, provozní řád pro zaměstnance), ve kterých uvádějí a zároveň zpřesňují, jaké dílčí povinnosti mají

jednotliví zaměstnanci jejich školy, a tak kompenzují slabiny výše zmíněné vyhlášky (Bendl, Hanušová a Linková, 2016).

Další legislativní normu, ze které vyplývají nároky kladené na učitele z hlediska jejich výchovného působení, představuje **školský zákon** č. 561/2004 Sb., v němž jsou ustanoveny cíle a zásady vzdělávání, jejichž realizace znamená v praxi od pedagogů plnění povinností v rámci výchovy jejich žáků. Ty lze rovněž vyvozovat z rámcových a školních vzdělávacích programů, ve kterých jsou skryty za jejich cíli a kompetencemi (Bendl, Hanušová a Linková, 2016).

Podíváme-li se však na tuto problematiku z praktického hlediska, tedy očima učitele, který je vystaven projevům chování svých žáků dennodenně, musíme si uvědomit, že povinnosti stanovené těmito dokumenty nejsou příliš specifikovány, a tak ani mnohdy nekorespondují s tím, co pedagog ve své praxi opravdu dělá a s čím se musí skutečně potýkat.

Marková a Urbánek (2008) dodávají, že **význam** připisovaný **úloze výchovy a vzdělávání** v současnosti stále **narůstá**, a tím pádem se i naprosto proměňuje povaha nároků kladených na pedagoga, jeho postavení i na jeho povolání.

Učitel byl již doposud a bude jednoznačně i nadále vnímán jako člověk, který zásadním způsobem o výsledcích výchovy rozhoduje, neboť se na tomto procesu sám značnou měrou podílí, avšak novodobá výchovná pojetí a stanovené koncepce ve společnosti jeho význam stále zesilují a jeho poslání, výchovnou a vzdělávací úlohu i požadavky na něj kladené ještě dále rozšiřují (Marková a Urbánek, 2008).

Široké veřejnosti je ovšem na druhou stranu zapotřebí připomínat, že výchovné působení a snaha předcházet nevhodnému chování **není pouze úkolem pedagoga**, ale že tato činnost stále zůstává a nadále by i zůstat měla prioritou a prvořadou povinností rodičů. Je tedy naprosto nereálné se domnívat, že za ně školství veškerou práci odvede a tuto povinnost z nich sejme (Jedlička, 2011).

Neblahou skutečností však je, že řada rodičů si nepřipouští, že by za výchovu svých dětí a jejich vzdělání nesli jakoukoli odpovědnost, a tak je mnohdy v plné šíři naprosto

lhostejně vzdělávací instituci, a samozřejmě jejím pedagogům, přenechávají (Mertin, 2017).

Na otázku, kterou si pokládáme na začátku této kapitoly, zda je výchovné působení učitelů současně také jejich povinností, si můžeme na závěr dovolit odpověď shrnout slovy Pařízka (1990), která pro nás budou aktuální jistě i dnes.

Právě existence nezvyklých a často poměrně nestandardních situací ve škole dokazuje, že výchova a vzdělávání jsou procesy neoddělitelné, a že na ně tudíž nelze pohlížet ani je realizovat izolovaně. Pokud nedojde k nápravě výchovných problémů žáků, jen velmi těžko bude jejich další vzdělávání probíhat bez obtíží. Jedná se totiž o procesy, které nejsou pouze provázané, ale vzájemně na sobě závislé. A tak by k tomu měl také pedagog přistupovat (Pařízek, 1990).

### 1.5.1 Kázeňské problémy ve škole

Ne vždy se učitel ve škole setkává pouze s běžnými kázeňskými přestupky, za které můžeme považovat občasné zapomínání nebo nesoustředění se na jeho výklad. Škola je prostředím, ve kterém ne zřídka vznikají i **velmi nestandardní situace**, které se jen těžko dají dopředu rozpoznat a se kterými je také velmi obtížné se vyrovnat. Učitelovu práci znesnadňují mimo jiné proto, že se na ně předem **nelze jednoduše připravit**, a zároveň proto, že se od něj na místě očekává **pohotovému řešení** (Pařízek, 1990).

*„Projevy poruch chování jsou velmi rozmanité od relativně banálních, jako je neposlušnost, vyrušování, ochranná lež, až po asociální projevy typu agresivity, sebevražednosti, těžkých závislostí atd. Jsou mezi ně zařazovány i poruchy psychiatrické, které se projevují jako obecná nepřizpůsobivost, fobie, děsy, neurotické projevy atd.“* (Novotná, 1994b, s. 94)

Jedinec, který těmito poruchami trpí, je samozřejmě negativně ovlivňován již samotným „postížením“, ale zároveň na něj má také velmi negativní dopad odmítavý postoj jeho okolí a nevědomost rodičů a pedagogů o jeho potížích. Mnohdy se právě nedostatečnou informovaností o stavu, ve kterém se daný jedinec nachází, a také minimální snahou se o cokoli složitějšího kolem něj zajímat, jenom jeho problémy

posilují a zvětšují. Je proto nezbytně důležité **podchytit projevy** těchto potíží včas, co nejdříve je **rozpoznat a stanovit diagnózu**, aby bylo možné následně ihned začít rozmyslet cesty příštích kroků (Novotná, 1994b).

Mimořádné situace svou přítomností na půdě školy poukazují na **obtížnost a náročnost učitelovy profese**, neboť i po absolvování vysokoškolské přípravy, jež mu měla umožnit získání řady pedagogických a didaktických dovedností, není vyzbrojen na to, aby si se všemi odchylkami v chování svých žáků věděl rady. Mimo jiné tyto situace také poodhalují pedagoga osobní vnitřní sílu, kterou pro jejich řešení potřebuje, a ukazují, zda dokáže být ve své profesi **všestranný** a zda je schopen výchovnou i vzdělávací část svého povolání, které neodmyslitelně patří k sobě, propojit (Pařízek, 1990).

### 1.5.2 Řešení nekázně

Výchovné problémy jsou přirozenou součástí školního prostředí, to ale neznamená, že se nemusejí řešit, že zmizí samy od sebe nebo že se s nimi vypořádá někdo za nás. Profesionalita učitele spočívá v jeho, přinejmenším základní, orientaci v oblasti potenciálních možností nekázně jeho žáků a ve způsobech, jak se s odchylkami v jejich chování vyrovnat, jak s nimi pracovat, potažmo jak je, v ideálním případě, odstranit. Mimo to by kvalifikovaný pedagog měl také vědět, jakým způsobem v zavedeném systému státu funguje „*institucionální pomoc*“, tedy jaké orgány se podílejí na řešení problémového chování dětí, jež mohou učiteli i rodičům s jeho nápravou pomoci (Bendl, Hanušová a Linková, 2016).

Beníšková (2007) podobně zdůrazňuje, že řešení výchovných problémů žáků nelze **zanedbávat** a že už vůbec není v pořádku, když je učitel přehlíží. Škola, ve které by nedocházelo k aktivní nápravě neukázněného chování, by nemohla splňovat předpoklady, které jsou na ni státem i jeho občany kladeny, a zároveň by se zříkala funkce, kterou primárně má, a to vzdělávat své žáky.

**Nastavení kázně** ve škole komplexně ovlivňuje celý výchovně-vzdělávací proces. Na její přítomnosti, a tudíž i na výskytu nekázně, se podílí jak kvalita a úspěšnost práce učitele, tak jeho dovednost vyučování účinně řídit a efektivně organizovat i jeho schopnost vypořádat se s případnými příčinami a projevy neukázněného chování.



Podmiňuje ji do velké míry jeho přístup a vztah k žákům, ale také všechny další vztahy na pracovišti, mezi kolegy navzájem, mezi pedagogy a rodiči a do určité míry ji ovlivňuje i přístup rodiny k samotné škole (Hladílek, 2009).

Možných způsobů, jak s nekázní žáků pracovat, je velké množství, ovšem je třeba si uvědomovat, že vždy nelze na různé kázeňské prohřešky aplikovat tytéž, podobně jako nelze ani stejné projevy nekázně řešit pokaždé identicky. Tak jako každý žák je jiný, také povaha situací, které se ve škole odehrají je vždy zcela jedinečná. Je proto zřejmé, že **účinnost postupů**, které pedagog volí, je **velmi individuální**, a to, co na jednoho žáka platí zcela jistě, na druhého už zabrat nemusí. Je však nezbytné, aby učitel prostředky, které v boji proti nekázní využívá, velmi flexibilně propojoval, aby se jejich společným uplatněním výsledek jeho snažení ještě nezhoršoval, nýbrž aby se díky nim efektivita zvoleného řešení naopak zvyšovala (Bendl, 2005).

Začneme-li s **drobnými přestupky**, je patrné, že se s nimi učitelé potýkají poměrně odlišně, avšak obecně lze říci, že při jejich řešení uplatňují vždy takové metody, které jim do velké míry jejich práci ulehčují a které považují za, vlastní praxí, prověřené. Tyto promyšlené a osvědčené postupy jsou pak podmínkou pro úspěšně vedené vyučování, při kterém může bez větších potíží dojít k naplnění předem vytyčených cílů. Učitel totiž nevyhnutelné prohřešky svých žáků bere v úvahu a je schopen se s nimi vypořádat (Pařízek, 1990).

Je třeba si ovšem také uvědomit, že každý pedagog hodnotí míru nekázně jinak a podobně tomu tak bude i s jeho tolerancí neukázněného chování. Spodní hranice, kterou ještě jeden učitel může považovat za přiměřenou, jiným už může být hodnocena jako nepřijatelná. Odpověď na otázku, co budeme za drobný přestupek ještě považovat a co už ne, je tedy velmi individuální (Beníšková, 2007).

Nejprve se takřka všichni učitelé pokoušejí s projevy nekázně svých žáků vypořádat sami (Bendl, Hanušová a Linková, 2016). Začínají napomenutím, pokračují domluvou a v případě neúspěchu následuje poznámka, důtka, případně zhoršená známka z chování. Rozdílnost jednotlivých učitelů se také projevuje ve chvílích, kdy se rozhodují, zda o potížích svých žáků informovat rodiče, nebo to zvládnout vyřešit bez nich (Beníšková, 2007).

V případě, že se jim však vlastní postup neosvědčí nebo jsou s dítětem problémy vážnějšího charakteru, není mnohdy jiná možnost, než **rodiče kontaktovat** a společnou cestou se snažit přijít na způsob, jak s dítětem pracovat (Beníšková, 2007). Učitelé mají také možnost se o situaci poradit s dalšími pedagogy či jinými zaměstnanci školy, s výchovným poradcem nebo metodikem prevence, jejichž specializace se kázeňské problematiky dotýká (Bendl, Hanušová a Linková, 2016).

V případě **mimořádných výchovných situací** však učitelé častokrát zůstávají bezradní, neboť veškeré snahy, které uplatňují, nemají u prohřešků nekázně jejich žáků valné odezvy a jejich lepší chování si jen těžko mohou vynutit, postrádají-li jakýkoliv legislativní prostředek k tomu, aby u nich právě k nápravě došlo (Bendl, Hanušová a Linková, 2016).

Nezabírají-li kárná opatření (poznámky, snížené známky z chování aj.) a přestanou-li se školou dokonce spolupracovat i rodiče, je na místě obrátit se na cestu **institucionální pomoci**. Značným úskalím této cesty je však, v současné době, nevyhovující schopnost kooperace mezi jejími dílčími složkami. Je zřejmé, že nejvyšší míry úspěchu v nápravě výchovných potíží dítěte, mohou jednotliví činitelé (rodič, učitel, zařízení) dosáhnout především v případě vzájemné spolupráce (Bendl, Hanušová a Linková, 2016).

Vyloučit nezvladatelného žáka, se kterým jsou ustavičně potíže, ze školy za trest, ovšem nepřipadá v úvahu, neboť jeho zákonnou povinností je oba stupně základní školy absolvovat. Je ale reálné jej v případě neadekvátního chování vyloučit ze specializované, případně výběrové třídy a umístit do jiné. Častým postupem rovněž bývá, že se škola s rodiči domluví a takový žák na jinou školu s jejich souhlasem nakonec přestoupí (Beníšková, 2007).

Pařízek uvádí (1990), že pro řešení neobvyklých situací jsou nejčastěji uplatňovány **dva základní postupy**. První řešení označuje jako **okamžité**, kdy se jedná o pohotový zásah, jímž se projevy nekázně ihned zastaví a v danou chvíli se účinně zamezí tomu, aby žáci v nežádoucím chování pokračovali. Negativním důsledkem tohoto postupu však je, že i když pro ten konkrétní okamžik dojde k ukončení nekázně, nemá to mnohdy pražádný dopad na budoucí chování žáků, a vzniku dalších nestandardních situací to rovněž pravděpodobně nezabrání.

Druhé řešení, které je **dlouhodobé**, vyžaduje sice více aktivního zapojení pedagoga a členů rodiny daného žáka či žáků, kteří by měli společně reflektovat svoji stávající výchovnou činnost a zvážit, zda by nebylo ku prospěchu provést v ní určité změny, ale protože je založeno na jejich snaze a úsilí všechny příčiny, které k nevhodnému chování vedou, eliminovat, je daleko **efektivnější** a dlouhodobě **účinnější** (Pařízek, 1990).

Když se jedná o zvládání výchovných potíží dětí, budou vždy učitelé i rodiče daleko raději, nabídne-li se jim rychlé, snadno aplikovatelné a spolehlivé řešení, po kterém budou moci v případě potřeby ihned sáhnout. Je to naprosto přirozené a pochopitelné. Málokdo touží po tom, aby se zdlouhavě zabýval psychologickou podstatou problému a hledal to správné východisko, jak z něho ven. Co je příliš složité, pracné a časově náročné, není nikdy také ani přitažlivé. Navíc je při reakci na neadekvátní chování dítěte potřeba často okamžitě a pohotově zareagovat a každý z nás v takovou chvíli jistě ocení jakýkoli užitečný návod, který se bude dát snadno a hlavně rychle uchopit a následně také v praxi uplatnit. Pomocí takového receptu na zvládání nekázně by bylo vše při práci s dětmi jistě mnohem snazší (Mertin, 2011).

Avšak již dávno se ukázalo, že **řešení** výchovných problémů **vyžaduje** především **přemýšlení** a **čas**. Pohotové kroky, které vedou k bezprostřednímu zásahu, bývají často ovlivněné intenzívními emocemi, a tak bývají mnohdy unáhlené, zbrklé až nepřiměřené. A tak sice mohou být okamžitým ukončením projevů nevhodného chování, ale jsou-li nepromyšlené a ukvapené, z dlouhodobého hlediska nepřinesou žádné další výsledky.

Nezbývá tedy než se smířit s faktem, že každé řešení problémů s dětmi vyžaduje **přístup dlouhodobý** a často i velmi **komplikovaný**, který od vychovatelů očekává notnou dávku jejich **vlastního úsilí**, **motivaci** i schopnost **sebereflexe**. Ve výchově i vzdělávání totiž jen zřídka objevíme taková řešení, která budou rychlá a také vždy a pro všechny prospěšná. Každý, kdo se snaží při svém působení ve výchovně-vzdělávacím procesu docílit nápravou nekázně dlouhodobých a efektivních výsledků, by si tedy měl uvědomovat, jak velkou roli v něm hraje **množství času**. Času, který děti ve stejné míře potřebují pro rozvíjení nových dovedností a který je podobně nezbytný i pro vyřešení velké řady problémů s nimi (Mertin, 2011).

Učitel by však zbytečně neměl podléhat pesimismu ani skepsi. Je zcela zřejmé, že naprosto pohodový a bezkonfliktní vztah se všemi dětmi je velmi idylickou představou a jen velmi těžko napodobitelnou skutečností. Drobné starosti ani větší trápení se nám zkrátka při kontaktu s nimi vyhnou pouze zřídka, ale budeme-li brát v potaz, že jsou naprosto přirozenou součástí našeho vzájemného vztahu, budeme pak daleko snáze jejich přítomnost akceptovat (Matějček a Dytrych, 1997).

### 1.5.3 Preventivní opatření

Chceme-li projevům nekázně svých žáků zabránit, měli bychom na tom začít usilovně pracovat ihned po jejich vstupu do školy. Pokud by bylo možné ovlivnit i jejich předškolní výchovu, bylo by ideální s preventivními kroky začít už tam. Je zřejmé, že **předejít** možným budoucím odchylkám v jejich chování bude daleko **snazší**, než se s nimi vypořádávat v jejich plném rozvoji (Bendl, 2011).

Bendl (2011) radí **redukovat** veškeré možnosti, které by mohly žáky ke kázeňským prohřeškům svádět či vést, a tím tak dopředu **zamezovat vzniku situací**, které bude pedagog muset následně řešit. Proto doporučuje učitelům, aby se snažili zjišťovat, kdy jejich žáci mají k neukázněnému chování tendence, a na základě toho si budovali strategie, které by jim kontakt s těmito příležitostmi znemožňovaly.

Pedagog by měl také nad svými žáky soustavně vést **aktivní dohled**. Především u mladších žáků se toto preventivní opatření ukazuje jako velmi efektivní a jako účinný prostředek, který sám o sobě dokáže nekázní **zabránit** již v jejich počátcích, a tak znemožnit vznik výchovných problémů, jejichž projevy by byl učitel později nucen řešit. Jak bylo již mnohokrát prokázáno, kázeňské problémy vznikají daleko častěji tam, kde pedagogický dozor schází (Bendl, 2011).

Jako účinné se také jeví nastavení **společných pravidel** a **zásad**, kterými se žáci i pedagog budou řídit, a přirozeně jejich respektování a dodržování, které bude učitel vyžadovat již od samého začátku školního roku, potažmo od chvíle, kdy si společná pravidla nastaví (Bendl, 2011).

Prevenčí rovněž rozumíme organizaci a poskytování **alternativních, náhradních činností a aktivit** žákům, které je od svodů k nekázní budou odvádět a které jim poskytnou zajímavou možnost vyplnění času, ve kterém by se mnohdy k nežádoucímu chování uchýlovali (Bendl, 2011).

Takovou zajímavou možností, jak předcházet řadě problémů a výchovných nesnází, je například **pohybová aktivita**. Význam pohybu pro kvalitní, všestranně vyvážený a harmonický vývoj našeho těla i mysli je známý po celém světě. Velmi účinně jej ovšem lze také používat jako **prostředek prevence**. Pohybová aktivita může zásadně ovlivňovat stav našeho mozku, koncentruje pozornost, dokáže zrcadlit i rozvíjet naše představy, dojmy a pocity, umožňuje nám daleko lépe poznat sami sebe i ostatní a pozměnit dosavadní vnímání našeho okolí (Szabová, 2001).

Pomocí pohybu a hry se můžeme mnohé **naučit**, ale také **vyřešit problémy** nebo podpořit druhé, protože pohyb zprostředkovává vzájemnou **interakci** a prostor pro **kommunikaci** a také pomáhá **navazovat a rozvíjet vztahy**. Kromě toho rovněž poskytuje řadu podnětů, které nás vzájemně mohou **obohatit** a zároveň se ještě všichni můžeme společně pobavit (Szabová, 2001).

## 1.6 Začínající učitelé

Od učitele se vyžaduje plnění řady povinností i často nevyřčených požadavků a očekávání. Jak ale na tento společenský diktát mohou odpovídat učitelé, kteří právě nastoupili do praxe, se svým povoláním se teprve ztotožňují a být učitelem se do jisté míry stále ještě učí, vysvětluje mimo jiné Šimoník (1994), který se problematikou začínajících pedagogů do značné míry zabývá.

Jako začínajícího označuje toho učitele, který pro danou chvíli pracuje jako pedagog **první školní rok**. Protože je období školního roku specifické tím, že tvoří jakýsi komplex, který se v následujících letech v mnoha ohledech opakuje a na předchozí práci se v jeho dalších etapách navazuje, vytvoří si nový učitel za tuto dobu potřebnou představu o jeho průběhu a zároveň si konkretizuje nároky, jež jsou na něj kladeny skrze informace a zkušenosti, které za tento čas nasbírání (Šimoník, 2013).

### 1.6.1 Požadavky profese kladené na začínající učitele

Pedagogická profese je plná množství úkolů a aktivit, jejichž plnění se od učitele očekává ihned poté, co začne na svém pracovišti působit, a on není konfrontován jen s **přímou vyučovací činností**, která bývá mnohdy za pedagogovu jedinou povinnost považována, ale musí dostát **řadě dalších závazků**, které kupříkladu zahrnují organizaci výletů, hodnocení žáků, komunikaci s rodiči, řešení finančních záležitostí a mnoho jiných (Pařízek, 1988).

Neustálé vystavení **interakcím** s dětmi, jejich rodiči, kolegy, dalšími pracovníky školy, ale i ostatními občany vyžaduje od začínajícího pedagoga, aby se naučil téměř permanentně **vystupovat a jednat** odpovídajícím způsobem ke svému postavení, a tedy tak, aby jeho kontakt s dalšími lidmi probíhal **na velmi dobré a profesionální úrovni** (Šimoník, 2013).

Ovšem i když je na něj kladeno spousta společenských nároků, týkajících se jeho vystupování, smýšlení nebo oblékání, kterým by měl dle očekávání veřejnosti vyhovět, neočekává se, že bude odpovídat nastavenému vzoru, který tvoří pedagogický sbor školy, ve které začne pracovat, a stane se kopií jednoho z pedagogů.

V tomto směru je od něj naopak vyžadováno využít svých aktuálně nabytých znalostí a získaných dovedností k tomu, aby přišel a **upoutal s něčím novým** a svými nápady a inovativními myšlenkami **zpestřil** dosavadní prostředí školy. Mnohdy bývá vítán i alternativní přístup k předmětu jeho práce, tedy k výchovně-vzdělávací činnosti. To vše na mladého pedagoga však klade jen další a další požadavky (Šimoník, 2013).

Proces seznamování s učitelskou profesí rovněž zahrnuje **rozvíjení pedagogických dovedností**, jejichž základy získal čerstvý absolvent v rámci své vysokoškolské přípravy. Protože se účinnost vyučování odvíjí zejména od nich, především ti učitelé, kteří jsou v praxi teprve krátce, by se měli snažit neustále získávat další **náměty** pro vlastní **zlepšování** a zároveň i podněty, jež by je vedly k rozvíjení nových dovedností, umožňujících efektivní pedagogickou práci (Kyriacou, 2012).

Pevné podloží vědomostí a schopnost umně je s těmito dovednostmi propojovat a efektivně aplikovat v praxi, potřeba i snaha se neustále chtít ve své práci zdokonalovat a nebát se pro to využívat nových možností a postupů a opravdové zanícení pro učitelské povolání. To vše je téměř samozřejmě opět považováno za další identifikační znaky řádného učitele (Šimoník, 2013).

Všechny povinnosti, jež není možné zde absolutně obsáhnout, znamenají pro osobu pedagoga velké množství **charakterově rozdílných požadavků**, se kterými se postupně musí vyrovnat a naučit se, jak jim vyhovět. Veškeré nároky, o kterých zde hovoříme, však nejsou kladeny pouze na jeho vzdělání a profesní dovednosti, ale také na jeho **povahové vlastnosti a schopnosti**, které mu mají umožňovat, aby si s rozličnými úkoly, které k výkonu učitelského povolání patří, zdárně poradil (Pařízek, 1988).

### 1.6.2 Nástup do zaměstnání

Mnoho učitelů není po absolvování vysoké školy po **psychické stránce** připraveno vykonávat činnosti, jež jsou s jejich novým povoláním spjaty. Najednou se z posluchače na fakultě, stává sám **student učitelem**. Učitelem, kterému doposud sám dlouhodobě naslouchal a jehož práci měl možnost pozorovat i posuzovat. Role, se kterou je nyní třeba se identifikovat, od něj vyžaduje zcela **nový přístup**. Nyní bude on předmětem zájmu a pozorování, hodnocení i posuzování svých žáků (Šimoník, 2013).

Pro absolventy pedagogických fakult je výkon jejich nového povolání v porovnání s ostatními profesemi v mnoha směrech **daleko náročnější**. Začínající učitelé totiž musí ihned po nástupu do zaměstnání **plnit vše**, co se od nich vyžaduje, a žádné úlevy nebo zmírnění na ně kladených požadavků nepřicházejí v úvahu. Na jejich bedrech tak spočívají tytéž nároky jako v případě jejich profesně starších kolegů, a proto se nelze divit, že počínání méně zkušených učitelů doprovází ve velké míře **stres, úzkost, napětí, nervozita i strach** z nesplnění všech úkolů, povinností a představ, což mnohdy vede také k chybám, kterých se vlivem těchto emocí dopouštějí (Šimoník, 2013).

Také Průcha (2009) potvrzuje, že **podmínky** pro nastupující učitele jsou **daleko tvrdší**, než v případě jiných povolání, ve kterých je možné postupovat kupředu krok po kroku. Zatímco absolventi jiných oborů mají možnost provádět pracovní úkony od těch méně

náročných po složitější, a tak se učit zdolávat je postupně, mladým učitelům **nejsou sníženy nároky** na výkon jejich profese a mnohdy se ve svých začátcích nemají ani o co opřít. Nezkušený pedagog tak po svém příchodu prožívá, jak mnohá pedagogická literatura uvádí, „**počáteční šok**“, kdy jeho dosavadní představy o tom, jak učitelská profese bude vypadat, nekorespondují s realitou, ve které se ocitl a na kterou se necítí být připraven (Průcha, 2009; Šimoník, 2013).

Při nástupu do zaměstnání je dále absolvent vysoké školy pedagogické, podobně jako absolventi jiných univerzit, **konfrontován s mnoha změnami**, které nové povolání přináší a které velmi podstatným způsobem ovlivňují jeho nadcházející životní etapu. Mnoho studentů po vysoké škole mění své dosavadní **bydliště**, někteří z nich zakládají **rodinu**, jiní začínají být poprvé v životě odkázáni sami na sebe, což se nejčastěji projevuje jejich **ekonomickou samostatností**. A tak dochází k tomu, že mladí učitelé svoji profesi začínají přehodnocovat, až se někteří z nich později rozhodnou vyměnit ji za jinou. Především **finanční stránka** učitelského povolání bývá častým důvodem, proč začínající učitelé o této změně uvažují. V danou chvíli je pro ně důležitější zajistit sám sebe, případně svou rodinu, než vykonávat profesi, která to neumožňuje (Šimoník, 2013).

**Výchovné problémy** žáků, situace, které vedou ke stresu a úzkostem a nepřehledné množství nároků a požadavků, rovněž nepřispívají k tomu, aby mladí učitelé měli v plánu ve své profesi nadále setrvat.

Časté problémy, které musí absolventi krátce po nástupu do zaměstnání rovněž řešit, se běžně týkají jejich **partnerského**, tedy ryze osobního, života, i přesto ale také velmi významně ovlivňují jejich povolání učitele. Pracují-li totiž partneři ve velké vzdálenosti od sebe, nejednou se musí jeden z nich druhému přizpůsobit, což může vyžadovat i **změnu jeho povolání**. Zároveň se absolventům vysoké školy nemusí na začátku své kariéry podařit nalézt místo v blízkosti jejich domova, a tak opět vyvstává další starost s **dopravou** do zaměstnání. Jsou to důvody, které sice s přímou pedagogickou činností učitelů nesouvisí, přesto však mnohdy rozhodují o tom, zda mladí učitelé svoji profesi vykonávat budou, či nikoliv (Šimoník, 2013).



### 1.6.3 Potřeby začínajících učitelů

Byla zde již uvedena velká řada požadavků, které jsou na začínajícího pedagoga kladeny, a také zmíněny problémy, se kterými se při nástupu na své první místo musí potýkat. Je ale třeba také hovořit o tom, co lze čerstvým absolventům poskytnout, aby jejich profesní dráha v roli učitelů byla odstartována co nejlépe.

Nastupující učitelé budou patrně vždy ve svém povolání nuceni vyrovnávat se s řadou obtíží, se kterými si zpočátku nebudou vědět rady. Co tedy rozhodně na začátku své profesní kariéry potřebují, je **pomoc jejich zkušenějších kolegů**. Pracovní místo, na které nastoupili, by proto mělo tomuto požadavku vyhovět a mladým učitelům potřebnou pomoc zajistit (Šimoník, 2013).

Ať už se jedná o poskytnutí rady, vysvětlení, poučení, možnost vzájemné diskuze, psychickou podporu, povzbuzení nebo pochvalu. Vedením školy by začínajícímu učiteli mělo být umožněno zvolit si svého **uvádějícího učitele**, který mu cestu jeho profesního vývoje bude pomáhat **usnadňovat**. Jeho úkolem bude rovněž rozpoznat a rozhodnout, jaký způsob pomoci by mladý učitel nejvíce potřeboval, a díky kterému by dokázal pokud možno co nejlépe vykonávat svoji práci (Šimoník, 2013).

Někteří nastupující pedagogové se spokojí s tím, když jim uvádějící kolega pomůže vybudovat na novém pracovišti adekvátní zázemí pro své fungování, je zde ale i řada těch, kteří jeho cílenou pomoc potřebují a očekávají. K jakémukoli začínajícímu učiteli je ovšem v každém případě zapotřebí **přístupovat s citem** a potřebným **porozuměním**, tak jako k rovnocennému partnerovi, na kterého se jeho zkušenější kolega ze své pozice nebude ani povyšovat, ani jej svým přístupem nebude v žádném ohledu demotivovat (Průcha, 2009).

Výzkum uveřejněný Kalhousem a Horákem (1996) poukazuje na to, že začínající učitelé uvádějícího kolegu **postrádají**, neboť vedení škol jeho význam značně **opomijí**. Mladí učitelé jsou mnohdy již od počátku pověřováni dokonce i těmi nejtěžšími úkoly, které učitelská profese obnáší, a musí například neprodleně po svém nástupu začít plnohodnotně fungovat jako třídní učitelé. Na to ovšem nejsou z hlediska své pregraduální přípravy vždy dostatečně vybaveni.

Výzkum Vítečkové a Gadušové (2015) dokládá podobnou skutečnost. Na jeho základě se ukázalo, že v České republice vedení škol formálně přidělilo uvádějího pedagoga v pouhých 61,5 % případů. Zbylí začínající učitelé, kteří podobné podpory využít nemohli, se tak museli spolehnout sami na sebe, nebo na dobrovolnou pomoc svých kolegů či blízkých, kteří se role uvádějích učitelů ujali.

Variantou, jak učitelům na počátku jejich kariéry pomoci, je možnost **vzájemných hospitací**. Díky nim se lze seznámit se způsoby a postupy, kterých mladý pedagog při vedení své výuky využívá, a tak je možné posoudit a zhodnotit jeho práci a zároveň mu poskytnout zpětnou vazbu, která jej může posunout v jeho pedagogickém působení o kus dál a vést k dalšímu zlepšování. Obrácený postup, kdy začínající učitel nahlédne do hodiny svého zkušenějšího kolegy, může být cennou inspirací, konfrontací s vlastním umem a dovednostmi a může rovněž vést k sebereflexi pedagogovy dosavadní práce. Obě dvě možnosti bezesporu přinášejí řadu pozitiv, a proto je jistě velmi užitečné jich jako začínající učitelé využít (Šimoník, 2013).

Vítečková a Gadušová (2015) zjišťovaly, v jakých oblastech cítí začínající učitelé potřebu se ještě zlepšovat nebo dále profesně rozvíjet. Z jejich výzkumu vyplývá, že učitelé působící v praxi jen krátce by velice nutně potřebovali naučit se zvládat **administrativní práci**, kterou povinnosti pedagoga rovněž zahrnují, ale se kterou se zpravidla setkávají až s nástupem do svého zaměstnání, získat potřebné **znalosti** klíčových **pedagogických dokumentů** a zároveň by si velmi přáli mít ve svých kolezích, známých i rodině **psychickou oporu**, na kterou se mohou spolehnout.

Tak jako v řadě jiných pracovních odvětví, také v případě učitelského povolání platí, že se nově nastupující pedagog na začátku ve své profesi nejprve hledá, zjišťuje, co mu vyhovuje, objevuje svoje limity, zpřesňuje si své představy a konkretizuje svá očekávání a předpoklady. Kromě pomoci, která mu může být nabídnuta prostřednictvím jeho profesně starších kolegů, je rozhodně také potřeba, aby on **sám** byl **aktivním činitelem** svého profesního vývoje, měl tendenci se ve své práci posouvat dál, vynakládal úsilí na svoje zlepšování a nepostrádal nezbytnou snahu a píli (Šimoník, 2013).

I když v průběhu prvního školního roku začínajícího učitele nedojde k naplnění všech kýžených očekávání a mladý pedagog se dopustí řady chyb, je třeba na něj pohlížet

s podporou a potřebným porozuměním. Všechny přešlapy, kterých se dopustil, i omyly, které se staly, sice nejsou zanedbatelné, ale mohou jej dovést na cestě osobního i profesního růstu o několik kroků zase dál.

Prostřednictvím vlastního **sebepoznání** a dovednosti **reflektovat** a objektivně posuzovat svoji odvedenou práci, se bude moci z minulých chyb poučit a nadále pokoušet o to, aby se především zdokonaloval. Má-li snahu na sobě pracovat a vynakládá-li úsilí se již učiněných omylů vyvarovat, z pohledu jeho případné celoživotní pedagogické kariéry nelze tyto **prvotní nedostatky** v jeho nové roli učitele považovat za jakkoli alarmující, nýbrž za naprosto **přirozené** i **očekávané** (Šimoník, 2013).

#### **1.6.4 Zvládání a řešení kázeňských problémů začínajícími učiteli**

Nejen začínající, ale často ani osvědčení kantoři nejsou připraveni řešit situace, které na školní půdě vyvstanou. Jejich povaha, příčiny i průběh se pokaždé velmi liší a ne vždy se jedná o příhody standardní, které učitele potkávají vcelku pravidelně, ale nezdědká se objevují i **situace zcela neobvyklé** a leckdy naprosto **nepředvídatelné**. Proto jsou při jejich řešení nejen důležité na vysoké školy získané vědomosti a schopnost reflektovat dosavadní pedagogické zážitky a zkušenosti, ale je k tomu také zapotřebí osvojení dovednosti být při svém jednání a rozhodování **pohotový, flexibilní** a v případě potřeby umět duchapřítomně a neprodleně **zasáhnout** (Pařízek, 1990).

Pedagog si však musí být vědom toho, že jeho zásah by měl být **cílený a promyšlený**, aby účinek tohoto kroku vedl k žádoucím výsledkům, a situaci tak ještě nezhoršil, a proto by se při něm měl rozhodně vyvarovat ukvapeného a zbrklého jednání (Pařízek, 1990). Je patrné, že se této dovednosti nelze jednoduše naučit, a tudíž automaticky neznamena, že každý pedagog dlouhodobě působící v praxi je také odborníkem na řešení kázeňských problémů svých žáků.

Řešení, která v praxi uplatňují **čerství absolventi** pedagogických fakult, jsou mnohdy podložena pouze jejich intuicí, z toho důvodu nebývají vždy pedagogicky účinná a podle očekávání v takových případech také nevedou ke kžným výsledkům. Zejména začínající učitelé by si proto měli uvědomovat, že zvládání, potažmo řešení

podobných situací od nich vyžaduje velmi **seriózní přístup**, notnou dávku **zodpovědnosti** a značnou míru **přemýšlivosti** a **uvážlivosti**, kterým by měli dát vždy jednoznačně přednost před svými, mnohdy vlastními pocity ovlivněnými impulzivními zásahy a ne zcela objektivními rozhodnutími (Pařízek, 1990).

Mnoho učitelů ve snaze vyřešit daný problém okamžitě rovněž zapomíná na to, že je nejprve potřeba **odhalit** jeho **původ** a následně začít systematicky pracovat na jeho odstranění, a tak často provádí zásah, který nežádoucí chování sice v danou chvíli utlumí, ale zdroj potíží zůstane nadále nedotčený (Melková, 2018).

Z toho důvodu by se ovšem mladí učitelé neměli ostýchat a v případě potřeby se **obrátit** se svými otázkami a dalšími nejasnostmi **na zkušenější kolegy**, a pokud je jim přidělen **uvádějící učitel**, tak této možnosti využít a obracet se přímo na něj. Jak z šetření vyplynulo, čerství absolventi si možnosti diskutovat na toto téma s profesně staršími kolegy, a tak díky nim získávat řadu tipů, osvědčených rad i konkrétních názorů, velmi cení, považují ji za užitečnou a ve své vlastní pedagogické praxi by informace a předané zkušenosti, které jejich prostřednictvím získají, mohli následně jenom zúročit (Sulková, 2017).

V případě zvládnání kázeňských problémů u začínajících učitelů téměř stoprocentně platí, že si ve svých třídách vytvářejí **pravidla společného fungování**, podle kterých se jejich žáci řídí. Zavedený systém, který využívají, je nastaven na základě principu vnější motivace, kdy je žákům buď poskytována za ukázněné chování odměna, anebo v případě opaku dostanou trest. Ten jim bývá udělen nejčastěji v podobě odebrání již zmíněné odměny (Sulková, 2017).

Matějček (2012, s. 36) podotýká, že trest má dle pedagogů v praxi tři stěžejní úlohy, a to „1. *napravit škodu*, 2. *zabránit, aby se nesprávné chování opakovalo* a 3. *zbavit viníka pocitu viny*“. Také ovšem poznamenává, že funkce trestu je především nevhodné chování ukončit, naproti tomu odměna funguje tak, že postupně začíná správné chování formovat. Pokud tedy dítě bude naučeno přijímat za své prohřešky pouze tresty, je pravděpodobné, že se sice naučí určitému typu svého chování vyhnout a příště už podobně nečinít, ale neznamená to, že jej tím naučíme, co je správné, a žádoucí způsoby u něj vybudujeme.

Trest jako výchovný prostředek se často v praxi uplatňuje při řešení agrese. Podle očekávání by měl vést k jejímu potlačení a ve výsledku ji někdy opravdu snižuje, ovšem v určitých případech nastává pravý opak a agresivní jednání je potrestáním ještě posíleno (Martínek, 2009). Z toho vyplývá, že učitel, podobně jako rodič, by měl rozhodnutí, zda užije trestu, velmi důkladně promyslet a v danou chvíli pečlivě zvážit veškeré své možnosti, aby se nepřiměřené chování nezačalo stupňovat a místo vyřešení problému si nezadělával na další.

I když je systém odměn a trestů jedním z nejčastěji užívaných nástrojů ve výchově, lze se setkat i s odlišným přístupem, který tresty ani odměny neuplatňuje, nýbrž je postaven na **povzbuzení**. Touto cestou se především zaměřujeme na schopnosti a možnosti dítěte, na výsledky, kterých dosahuje, a na rozvíjení jeho zdravého sebevědomí a sebejistoty. Ve školním prostředí lze obě, leč protichůdná, pojetí rovnoměrně aplikovat, a tudíž i účinně propojovat (Čapek, 2014).

Sulková (2017) dále na základě svého výzkumu poznamenává, že nezbytnou součástí každého učitele, a o to větší měrou, jedná-li se o pedagoga na počátku jeho profesní kariéry, by mělo být **sebevzdělávání**. To by po absolutoriu vysoké školy rozhodně nemělo ustát, ale pokračovat nadále i během výkonu učitelského povolání. Vysoká škola nemůže své studenty připravit na všechny situace, které se mohou v praxi objevit, a tak by jejich pedagogickou práci mělo doplňovat rovněž soustavné učení, vytrvalost, píle a snaha neustále se při komunikaci s žáky a zvládnání jejich výchovných problémů zlepšovat.

Dle výsledků šetření mladí učitelé proto, aby lépe zvládali kázeňské problémy svých žáků, věnují právě přípravě na tuto problematiku čas a **formou samostudia**, nejčastěji za pomoci odborné literatury nebo publikací na internetu, se v této oblasti **dovzdělávají**. Mnoho z nich také velmi často debatuje s kolegy, praxí zběhlými kantory, se kterými sdílí vlastní zážitky a zkušenosti, konfrontuje své poznatky a jejich prostřednictvím se učí hledat další alternativy řešení a způsoby nazírání na řadu situací, se kterými se potýká.

Melková (2018) ve svém šetření tento fakt potvrzuje a dokládá, že při hledání pomoci s řešením kázeňských potíží svých žáků se začínající učitelé opakovaně obrací na

zkušenější kolegy. Někteří pak také využívají nabídek kurzů, seminářů nebo školení, které jim jejich obzory rovněž dále rozšiřují (Sulková, 2017).

Při řešení výchovných problémů se vždy projevuje **individualita** a **osobnost** každého **pedagoga**, a tak není možné nastavit měřítko, kterým by se mohli všichni v případě totožného problému řídit. Vždy se budou lišit okolnosti vzniku konkrétních potíží a podobně jako je každý žák jiný, i každý pedagog bude vždy volit svůj vlastní způsob, jak s danou situací naložit. Z toho důvodu jsou jednotlivá řešení nekázně tolik odlišná. Co však platí všeobecně je fakt, že **žáci**, kteří jsou k činnosti **promyšleně motivováni** a svým učitelem při vyučování **povzbuzováni** a **podporováni**, mají k neukázněnému chování daleko menší sklony. Učitel, který má snahu ve svých žácích probouzet touhu po vzdělání a umí dětem nabídnout výuku, která je bude bavit, má velmi dobré předpoklady pro to, aby se s kázeňskými přestupky nemusel tak často setkávat a ustavičně potýkat (Melková, 2018).

#### 1.6.5 Spolupráce s rodiči při řešení kázeňských problémů

Při výskytu kázeňských prohřešků a následné snaze o jejich nápravu by mladí učitelé přivítali možnost **častějších konzultací s rodiči** žáků, u kterých se neadekvátní chování objeví. Společně s nimi by se tak mohli prostřednictvím **vzájemné spolupráce** daleko lépe podílet na odstranění příčin daného problému a v návaznosti na to i na jeho vyřešení (Sulková, 2017).

Také z výzkumu Špačkové (2017) vyplývá, že **efektivní komunikace s rodiči** je základem úspěchu řešení výchovných potíží. Učitelé proto požadují, aby s nimi byli v případě problémů jejich dětí v častějším kontaktu, a tak měli více příležitostí k diskuzi. Současně ovšem podotýkají, že tato spolupráce může přinést výsledky pouze tehdy, bude-li **oboustranná**. Doposud však ze strany rodičů v případě jejich zapojení do společného řešení žádnou výraznou aktivitu nezpozorovali.

Ať už interakce učitelů s rodiči probíhá jakoukoli formou (písemná zpráva, třídní schůzka, konzultace aj.), prvořadá je vždy její **kvalita**. Pokud vzájemná spolupráce nefunguje adekvátním způsobem, nejen, že není efektivní, ale také s sebou může nést

řadu negativních důsledků. Přitom je reálné, aby byla **přínosná a obohacující** pro obě strany (Čapek, 2013).

Novotná (1994a) dodává, že **nefunkčnost spolupráce** mezi pedagogem a rodinou má **nejvýraznější dopad** na **osobu dítěte**, které stojí ve středu jejich společného působení a vzniklý stav může ze své pozice jen velmi stěží ovlivnit.

Protože spolupráce s rodiči v českém školství neodpovídá současným požadavkům, doporučuje Mertin (2017) pedagogům **více aktivního zapojení a vynaložení úsilí** na budování tohoto vzájemného vztahu. Učitel by s jeho formováním měl začít **co možná nejdříve**, tedy ideálně hned od počátku zápisu dítěte do školy.

Rodiče a učitelé se mnohdy ve svých pohledech na výchovu a vzdělávání **zásadně liší** a docílit mezi nimi shody v některých případech nebývá vůbec snadné. Proto závěr této kapitoly uzavřeme konstatováním, které by nás všechny, jež sdílíme společný zájem, mělo v našem působení a snahách spojovat, i když se naše názory leckdy různí. *„Pamatujme na to, že máme v rukou to nejcennější, co národ má, a to jsou právě děti.“* (Martínek, 2009, s. 8)

## 1.7 Náročnost učitelské profese

Učitel je v rámci svého zaměstnání vystaven mnoha vlivům, které na něj permanentně působí, a samotná činnost, kterou vykonává, se skládá z řady dílčích složek, ve kterých je povinen odvádět kvalitní pedagogickou práci. Tyto faktory poukazují na to, jak je tato profese obtížná a komplikovaná, neboť vyžaduje **všestrannost** jeho zaměření a **neustálou připravenost** reagovat na nepřetržitě se proměňující podmínky vzdělávacího procesu (Pařízek, 1988).

Také Tesařová (2016) vyzdvihuje přítomnost velmi **proměnlivých situací**, nespočtu **změn**, na které je učitel nucen adekvátním způsobem odpovídat, a vzájemného **působení jednotlivých činitelů**, kteří do tohoto prostředí vcházejí s odlišnými idejemi, názory, dojmy a pocity, jež se jen velmi nesnadno vzájemně akceptují. A právě pro tyto důvody autorka považuje učitelskou profesi za jednu z nejnáročnějších vůbec.

Pro kvalitní výkon tohoto povolání je tedy nezbytné, aby byl pedagog osobou **flexibilní**, ve volbě aktivit a činností **variabilní**, mimo to také **kreativní** a při ohlížení se zpět za svojí odvedenou práci **reflektivní**. Nezbytnou součástí jeho profese by rovněž mělo být **sebevzdělávání**. Absolvováním vysoké školy by tedy zdaleka nemělo skončit úsilí nabývat další přínosné vědomosti a zvyšovat svoji kvalifikovanost (Pařízek, 1988).

Zároveň by však učitel neměl podceňovat ani zanedbávat péči o sebe samotného a tuto neméně důležitou část své profese, která mu dovolí nepřenášet si těžkosti učitelského povolání do svého osobního života, opomíjet. Proto, aby byl schopen odolávat neobvykle náročným podmínkám, ve kterých se dennodenně pohybuje, a vlivům, jimž je permanentně vystaven, by se měl **starat o psychickou stránku** své osobnosti a svědomitě o ni pečovat. Měl by umět si po své práci také **odpočinout**, a v případě, že v danou chvíli řeší nějakou složitou situaci, využít možnosti konzultovat ji, ať už s kolegy, jinými pracovníky školy nebo se svými známými, a nemít strach se **o starosti**, kterými si prochází, kdykoliv **podělit** (Tesařová, 2016).

Tuto kapitolu je vhodné uzavřít slovy, která by měla mít řada pedagogů stále na paměti. Dobrý učitel by měl, stále jako příkladný vzor pro své žáky, pokračovat na cestě vzdělání, snažit se svoji odbornost neustále posouvat dál a po své profesní i lidské stránce se pokoušet stále zdokonalovat. Ale zároveň by při tom rozhodně neměl zapomínat sám na sebe a o potížích, kterými si prochází, nebo o situacích, které řeší, si čas od času pohovořit i s někým dalším a na chvíli si od nich také úplně odpočinout.



## 2 PRAKTICKÁ ČÁST

Druhá část diplomové práce vychází z výsledků smíšeného výzkumu, který byl proveden prostřednictvím **dotazníkového šetření** a **metodou rozhovoru**. Dotazování se účastnilo 215 respondentů, kterými byli studenti čtvrtých a pátých ročníků oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ devíti univerzit v České republice, jež tento obor ve svém studijním plánu nabízejí. Rozhovorů bylo uskutečněno celkem deset, komunikační partnerky tvořily studentky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, rovněž v posledních ročnících svého studia.

### 2.1 Cíl

Cílem výzkumné části je především zjistit, jaká je aktuální situace na poli pregraduální přípravy pedagogických fakult v oblasti zvládání kázeňských problémů žáků, jak je vnímána současnými studenty, a prostřednictvím jejich návrhů přispět ke zlepšení a zvýšení kvality vysokoškolského studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v dané oblasti. Výzkum cílové problematiky má tak za úkol odpovědět na následující otázky.

### 2.2 Výzkumné otázky

Jak jsou studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ připravováni v rámci svého studia v oblasti zvládání kázeňských problémů žáků?

Jak studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ pohlíží na současný stav výuky v oblasti zvládání kázeňských problémů žáků a jak jej hodnotí?

Co studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ navrhnou pro zkvalitnění vysokoškolského studia a zajištění větší připravenosti na zvládání a řešení kázeňských problémů žáků?

### 3 METODIKA

Současná situace ve školství, plná změn, inovativních přístupů a objevování stále nových a nových alternativ, si žádá, aby výsledky, jež ověřují platnost, účinnost a efektivitu těchto novodobých trendů byly podloženy ověřenými **vědeckými výzkumy**, a tedy nevycházely z pouhých předpokladů a očekávání osob, které jejich následné uplatnění a využití jenom odhadují (Dittrich, 1994).

#### 3.1 Metody získávání dat

Metody pedagogického výzkumu pro základní představu řadíme dle Dittricha (1994) do čtyř skupin: historicko-srovnávací, statistické a matematické, teoretické a metody empirické. Poslední zmiňované, obsahující mimo jiné pozorování, experiment nebo obsahovou analýzu dokumentů, zahrnují rovněž **písemné dotazovací metody** (dotazníky a ankety) a **metodu rozhovoru** (interview), které jsou společně ústředními formami využitými pro výzkumné šetření této diplomové práce. V žádném empirickém výzkumu by však neměly chybět výše zmíněné metody statistické a matematické, díky kterým je možné kvalitativně i kvantitativně zpracovat finální data a které se zároveň také následně využívají k interpretaci výsledků.

Při provádění výzkumu Dittrich (1994) doporučuje **užití současně několika různých metod**, aby bylo zaručeno, že výsledná data, získaná z většího množství zdrojů, jsou ověřena. Tato práce se tomuto požadavku pokouší vyhovět, když využívá **tzv. smíšené metodologie**, tedy jak již bylo zmíněno, kombinace kvantitativně a kvalitativně orientovaného výzkumu, a opírá se o **výsledky** jak **rozhovorů**, tak **dotazníků** (Dittrich, 1994; Žumárová 2011).

Chráška (2007) podotýká, že tyto metody se však tak zásadně liší, že často bývají ve vztahu k sobě navzájem uváděny jako protipóly, které nemají nic společného a jsou vzájemně neslučitelné. K tomuto tvrzení ovšem dodává, že přes vědomí existence jejich silných i slabých stránek je reálné, a v mnoha případech dokonce velmi prospěšné, obě dvě kombinovat.

Ferjenčík (2000) zastává podobný názor a potvrzuje, že stále přežívá dlouhodobá snaha prosadit buď ten, či onen výzkumný přístup, neboť pro jejich odlišnosti jsou širokým polem autorů vnímány jako natolik protichůdné, že je nelze vzájemně propojovat. Také ale připojuje informaci o tom, že oba mají své přednosti a rovněž i slabiny, které je možné při jejich společném uplatnění ve výzkumné práci, kompenzovat.

Užití **spojení kvantitativního a kvalitativního výzkumu** se navíc pro své nesporné klady v praxi ukazuje jako velmi **efektivní** a v současnosti jej můžeme označit za **trend** moderní doby. Obě výzkumné metody, leč při své realizaci uplatňují odlišné postupy a poskytují mnohdy rozdílné závěry, se mohou navzájem svými výsledky **obohatit, doplnit** o nová hlediska a svá dosavadní pojetí **rozšířit**, a tak naplno využít svých silných stránek a zároveň vyvážit i nedostatky, které obě tato pojetí mají (Žumárová, 2011).

### 3.2 Kvalitativní výzkum

*„Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu.“*  
(Švaříček, 2007, s. 159)

Verbální komunikace uplatňovaná jako forma dotazování výzkumníkovi umožňuje být s respondentem v bezprostředním kontaktu, díky čemuž je možné dozvědět se daleko více informací, než když máme k dispozici pouze jeho písemné vyjádření (Skutil, 2011). Příznivá atmosféra, kterou lze v průběhu rozhovoru vytvořit, může napomoci k navázání užšího, v ideálním případě přátelského, vztahu s dotazovanou osobou, a tak lze ve výsledku získat nejen odpovědi na kladené otázky, ale o respondentovi zjistit i řadu dalších, osobních či důvěrných, údajů, a lépe tak porozumět jeho postojům a vnitřním motivům (Chráška, 2007; Skutil, 2011).

To vše ovšem záleží na schopnostech a profesionalitě výzkumníka (Chráška, 2007), od nichž se odráží i kvalita získaných informací (Skutil, 2011). Využití interview jako formy kvalitativně orientovaného výzkumu je v praxi velmi efektivní, avšak je třeba si uvědomit, že i tato metoda má svá úskalí, a pokud je realizována nesprávně a při výzkumném šetření využita jako jediná, může, v případě neúspěšně vedených rozhovorů, dojít ke špatné interpretaci získaných dat, a tedy ke zkreslení celého výzkumu (Dittrich, 1994).

Rozhovory můžeme podle jejich formy dělit na standardizované a nestandardizované, též strukturované a nestrukturované. V případě užití prvního typu je třeba při vedení hovoru dodržovat jak pořadí daných otázek, tak také jejich přesné znění. Jeho nedostatkem proto bývá právě schematičnost a stereotypnost, kdy se respondentů ptáme pouze na to, co jsme si předem připravili (Dittrich, 1994).

Řízení takového rozhovoru není dle Skutila (2011) příliš náročné, i v případě, že se jedná o nezkušeného výzkumníka, ovšem příprava na něj vyžaduje velkou pečlivost a důkladnost. Švaříček (2007) poznamenává, že připravenost, potažmo nepřipravenost tazatele do značné míry ovlivňuje kvalitu zjištěných informací. Proto je třeba si nejprve vytvořit zázemí teoretických vědomostí o cílové oblasti, poté si sestavit strukturu hlavních témat, o kterých bude rozhovor pojednávat a která budou vyplývat z výzkumné problematiky, a k nim si dále připravit jednotlivé dílčí body představující konkrétní otázky.

Předností druhého typu, tedy rozhovoru nestandardizovaného, je, že tazateli poskytuje možnost pružně reagovat na odpovědi respondenta, a své otázky v návaznosti na předchozí téma hovoru může tak volně měnit (Dittrich, 1994). Z tohoto důvodu se nestrukturované interview pro svou přirozenost a nenucenost do velké míry podobá běžnému dialogu zaměřenému na konkrétní téma. Výzkumný pracovník má při jeho vedení zejména za úkol vhodným způsobem směřovat proud hovoru, a proto je nezbytné, aby byl zkušený a v případě nenadálé situace dovedl okamžitě reagovat. Možným negativem tohoto interview je jeho poměrně nesnadné následné vyhodnocování (Skutil, 2011).

Pro potřeby praxe je nejběžněji užíván rozhovor stojící na pomezí výše zmíněných dvou typů, který označujeme jako tzv. **polostandardizovaný** (polostrukturovaný). Ten byl pro své přednosti také realizován v rámci této diplomové práce. Tazatel se sice při kladení otázek drží své připravené struktury, ale může průběh hovoru odvíjet velmi flexibilně na základě podnětů, které od dotazovaného dostane (Dittrich, 1994; Skutil 2011).

Slovní odezva, se kterou respondent na pokládané dotazy reaguje, může být protknutá jeho emocemi a dalšími neverbálními projevy, které společně dotvářejí obsah sdělení

a dodávají mu konečnou podobu (Skutil, 2011). Všeobecným pozitivem, které užití metody rozhovoru pro účely výzkumu přináší, je právě možnost všítat si veškerých reakcí, a tedy nejen výpovědí, ale také všech mimoslovních projevů, kterými význam sdělovaných informací respondent mnohdy ještě umocňuje (Dittrich, 1994).

Na druhou stranu pokud tazatel vedení rozhovoru nezvládne a například neustojí tempo řeči svého respondenta nebo následně při vyhodnocování jeho odpovědí není schopen být nestranný a výpovědím přisuzuje vlastní subjektivní dojmy, může se využití této formy výzkumného šetření nakonec ukázat jako velmi nevýhodné. Proto by měl rozhovor uplatňovat ve svém výzkumu pouze ten, kdo ovládá strategii jeho vedení a umí s touto metodou v praxi účinně zacházet (Dittrich, 1994).

Kromě samotné realizace interview je také nezbytně důležité zachycení odpovědí dotazovaného, ideálně zápis jejich přesného znění (Chráska, 2007). Ferjenčík (2000) rozhodně nedoporučuje, aby se tazatel spoléhal pouze na to, že si obsah rozhovoru zcela zapamatuje. Za účelem registrovat data se v praxi hojně využívá záznam na některé elektronické médium nebo také „*ruční zápis*“, který probíhá přímo během dotazování. Tzv. zápis „*ex-post*“, tedy až po uplynutí celého rozhovoru, je obtížnější, neboť tazatele od přímého hovoru odděluje časová prodleva (Dittrich, 1994). Jeho výhodou ovšem je, že v průběhu rozhovoru neztrácíme s dotazovaným kontakt a příznivou atmosféru hovoru negativně neovlivňují pomlky, během kterých se věnujeme zápisu (Chráska, 2007).

Pro potřeby diplomové práce a snazší zpracování získaných údajů byly zvukové nahrávky všech deseti rozhovorů zaznamenány na diktafon, přepsány a následně analyzovány v kapitole **4.1 Vyhodnocení rozhovorů**.

### **3.3 Kvantitativní výzkum**

Pro kvantitativní část této práce bylo využito dotazníkového šetření, které je považováno za jednu z nejpoužívanějších metod pedagogického výzkumu (Bartošová a Skutil, 2011). Jeho výhodou je získávání velkého množství dat a zároveň značná časová úspornost (Dittrich, 1994), poměrně snadná administrace a také anonymita zkoumaných osob. Je ale třeba brát v potaz, že návratnost rozeslaných dotazníků bývá

mnohdy velice nízká; pokud dojde k nepochopení otázky, není možné ji dodatečně vysvětlit, nejsme-li u vyplňování přítomni; respondenti také mohou některé položky zcela vynechat; a pokud jim nabídnuté varianty nevyhovují a nelze doplnit odpověď vlastní, jsou často nuceni zvolit možnost, pro kterou by se za jiných okolností nerozhodli. Výzkumník by proto se všemi těmito aspekty měl při konstrukci dotazníku počítat (Dittrich, 1994; Bartošová a Skutil, 2011).

Podobně jako v případě rozhovorů, také dotazníky je možné rozdělit, jak uvádí Bartošová a Skutil (2011), na dva základní typy. Standardizovaný, využívající uniformní pokyny, zadání a normy, u kterého je zaručeno, že zjišťuje skutečně to, co dle předpokladu zjišťovat má (validita), a že budou zkoumané jevy měřeny přesně a spolehlivě (reliabilita). Druhým typem je, v pedagogickém prostředí častěji užívaný, **dotazník vlastní konstrukce**, který byl také zvolen pro účely této diplomové práce.

Aby bylo finální dotazníkové šetření efektivní, je žádoucí provést předvýzkum (Dittrich, 1994). Ten je realizován s nižším počtem osob, které následně pro další spolupráci neoslovujeme (Bartošová a Skutil, 2011). Předvýzkum slouží k tomu, aby bylo možné některé otázky ještě před hromadným rozesláním poupravit, lépe formulovat, případně nabídnout další varianty odpovědí, a tak konečnou formu doladit a co nejlépe přizpůsobit pro budoucí respondenty (Dittrich, 1994). Rovněž pomáhá zjistit, zda pro ně dotazník není příliš komplikovaný, obtížný či nesrozumitelný a zda je jeho délka přiměřená (Bartošová a Skutil, 2011).

Při tvorbě dotazníků je velmi důležitá formulace jednotlivých otázek, které by měly být jednoznačné, konkrétní a přesně a jasně vyjádřené. Autor by měl předem promyslet a rozhodnout, jakou funkci budou dílčí položky mít, a na základě toho vyčlenil otázky uzavřené, polouzavřené, otevřené, škálové a testové (Dittrich, 1994; Bartošová a Skutil, 2011). Měl by pečlivě zvážit, jaký typ otázek bude respondentům předkládat, aby následné zpracování jejich odpovědí nebylo pro jeho práci zbytečně komplikované (Bartošová a Skutil, 2011). Zároveň by však neměl dopustit, aby za účelem si vyhodnocení co nejvíce usnadnit, byly jednotlivé položky pro respondenty příliš složité, matoucí anebo zavádějící (Chráska, 2007).

Protože otevřené otázky způsobují nutnost získané odpovědi kategorizovat, tedy rozčlenit do několika podoblastí (Chráska, 2007), dotazník, který byl pro účely této práce vytvořen, byl sestaven tak, aby tento typ položek byl využit v co nejmenší míře. Pokud bylo možné, u původně zamýšlených otázek jako otevřených, potenciální odpovědi na ně dopředu odhadnout, byly tyto výpovědi klasifikovány do řady možností, ze kterých si pak respondenti mohli vybírat ty, které jim vyhovovaly.

Tím bylo zabráněno nejasnostem, které mohly vzniknout na základě nemožnosti se na volnou odpověď doptat za účelem specifikovat, co přesně svým vyjádřením dotazovaní zamýšleli. Zmíněné otázky, které zahrnovaly předem připravené alternativy odpovědí, zároveň respondentům poskytovaly možnost k nim jejich vlastní odpověď ještě připsat, a tak současně vyhověly i požadavku vyjádřit vlastní názor (Dittrich, 1994).

Data, která byla tímto kvantitativním šetřením nakonec získána, bylo zapotřebí nejprve zkontrolovat a poté důkladně zpracovat, aby bylo možné vyhodnotit, k jakým výsledkům jsme při řešení výzkumného problému došli. Pro usnadnění této analýzy navrhuje Chráska (2007) zjištěné číselné údaje vkládat do tabulek a v nich s nimi nadále pracovat, primárně je seřadit dle jejich četnosti. Výsledné hodnoty je poté vhodné zanést do grafů, které budou efektivním způsobem jednotlivá zjištění ilustrovat. Pro potřeby diplomové práce tak finálně vzniklo 28 grafů, které umožňují lepší orientaci v kompletních výsledcích šetření.

## **4 VÝSLEDKY**

### **4.1 Vyhodnocení rozhovorů**

Pro kvalitativní výzkumnou část své práce jsem oslovila deset studentek, které mi byly nápomocny a provedly se mnou rozhovor, jehož cílem bylo zjistit, jak vnímají možnosti vysokoškolské přípravy v oblasti zvládnání kázeňských problémů žáků ve své budoucí praxi. Všechny dívky byly v té době studentkami oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, devět z nich na konci čtvrtého, jedna na konci pátého ročníku.

Mým hlavním cílem bylo zjistit, jaký je současný stav pregraduační přípravy v této oblasti. Jak jsou studentky výše zmíněného oboru připraveny, potažmo jak se cítí být připraveny na řešení nekázně, která se může v jejich budoucí praxi objevit, a jakou formu či míru přípravy jim právě výuka na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích poskytuje či doposud poskytovala. Mimo to bylo mým cílem zjistit, co by tuto průpravu mohlo ještě zefektivnit a současný stav výuky v této oblasti zlepšit, a to skrze jejich návrhy řešení dané problematiky, které mají pomoci výuku v této oblasti dále zdokonalit. Jejich uskutečnění a zařazení do studijního plánu se pak promítne přínosem do absolventského portfolia znalostí a dovedností budoucích studentů ještě větší připraveností na kázeňskou problematiku v jejich učitelské praxi.

Rozhovor, který jsem se studentkami vedla, byl vždy polostrukturovaný. Pořadí připravených otázek jsem volně měnila v návaznosti na jednotlivé odpovědi podle toho, jakým směrem se náš hovor ubíral.

#### **4.1.1 Pedagogické zkušenosti**

Ze všeho nejdříve jsem chtěla zjistit, jakou praxi studentky již za svoji pedagogickou kariéru absolvovaly a zda se jejich zkušenosti právě do míry připravenosti na zvládnání kázně promítají, či nikoliv. Mimo to mě také zajímalo, zda vnímají přípravu na vysoké škole na rozdíl od té, kterou si samy vybraly a již zažívají ve svém volném čase, odlišně.



Dvě studentky absolvovaly střední pedagogickou školu, kde se setkaly s přípravou na práci v mateřské škole a v družině. Pro ostatní první řízená pedagogická zkušenost započala ve druhém ročníku studia na vysoké škole náslechy a pozvolna pokračovala napříč každým semestrem až do posledního ročníku, kde vyvrcholila nejdelší, souvislou čtyřtýdenní praxí.

Vzhledem k tomu, že všechny studentky navštěvují tutéž vysokou školu, mají praxi stanovenou svým studijním programem všechny stejně dlouhou, a tedy prováděnou i shodnou formou.

Jejich odlišná míra připravenosti na zvládnutí kázně je tedy dána také jejich mimoškolními zkušenostmi, které, jak jsem se z rozhovorů dozvěděla, rovněž často vyhledávají právě za účelem více se zocelit a svou připravenost na budoucí profesi zvýšit a posílit. *„Velmi mi pomohla ta vlastní mimoškolní činnost, nedovedu si představit, že předstoupím před ty děti, bez toho, aniž bych tuto praxi absolvovala.“* (Jedním z důvodů, které také zmiňují, je nedostatek přípravy na problematiku kázně v rámci studia na vysoké škole.)

Více než polovina (sedm) z dotazovaných studentek ve svém volném čase jezdí na dětské tábory, jedna z nich k tomu ještě s dětmi jezdí na pobyty v přírodě, jiná respondentka mimo to vede dětský sbor a další se ještě věnuje doučování. Následující studentka vede vědecké kroužky pro děti a jezdí s dětmi jako průvodkyně na výlety a poslední dotazovaná už je přímo v praxi a učí, a to jedenkrát týdně na malotřídní základní škole.

Jejich zkušenosti se tedy různí, ze seznamu mimoškolních aktivit však můžeme usuzovat na jejich zájem s dětmi pracovat a studovanou profesi také i později vykonávat. Protože mnoho z nich také vyjadřuje svůj poznatek, že nejlépe se učitelskému povolání naučí až vlastní praxí, je tedy z jejich iniciativy jistě patrná též snaha se na budoucí povolání pokud možno už během studia připravovat. I přes tento fakt by si ale všechny z nich, jak vyplývá z následujícího povídání, přály, aby jim v této přípravě výuka na univerzitě značnou měrou přispěla a pro jejich první vstup do školy v rolích učitelek pomohla vystavit stabilní podloží, od kterého by se mohly, společně se svými vlastními zkušenostmi, s větší sebejistotou odrazit.

#### 4.1.2 Možnosti vysokoškolského studia

Na otázku, zda a jak studenty obor Učitelství pro 1. stupeň připravuje v oblasti zvládnání kázeňských problémů žáků, všechny participantky bez výjimky dokládají, že tato příprava na jejich vysoké škole téměř neprobíhá. Mnohdy poukazují na to, že se při jejich studiu sice setkali s vyučujícími, kteří jim poskytli cenné informace, když jim pověděli o svých zážitcích z praxe, o prožitých kázeňských situacích a způsobech, jak se s nimi vypořádali, ale to je dle jejich tvrzení pravděpodobně to jediné, co ve své podstatě za přípravu na zvládnání či řešení kázně v rámci výuky na vysoké škole považují.

Ve svých výpovědích se tedy vesměs všechny dotazované dívky **shodují**, když odpovídají: *„ne, nepřipravuje; já ani nevím, jestli nám někdy někdo něco řekl nebo si to prostě jen nepamatuju; nemůžu úplně říct; řekla bych, že spíše ne; úplně ne“* atp. Ze všech odpovědí jedna pro ilustraci: *„Moc nepřipravuje, vím o učitelích, kteří se třeba snažili prakticky, pár věcí z praxe nám říct, co třeba zažili, ale že by to byla příprava nějaká dlouhodobá, která by směřovala k nějakému cíli, jak se třeba ubránit agresivnímu žákovi nebo co dělat při kázeňských problémech, tak to určitě tady neprobíhá.“*

Pozoruhodným faktem bylo, že **čtyři** respondentky (všechny studentky čtvrtého ročníku) ve svých odpovědích kromě toho uvedly totožně jeden a ten samý předmět - **Poruchy chování a jejich prevence**, který si jako **povinně volitelný** v letním semestru zapsaly.

*„Úplně ne, ale přijde mi, že teď tady v tomhle semestru jsme měli Poruchy chování a jejich prevence, a ten, ačkoliv byl béčkovéj, povinně volitelnej, tak pro mě byl ohromně přínosnej. A myslím si, že by tenhle předmět měli dát povinně pro všechny.“*

*„No moc ne, až teda vlastně letos jsem si zapsala béčkový předmět Poruchy chování a jejich prevence.“*

Právě ten později při našem rozhovoru vyzdvihly a označily za to jediné, co bylo na tuto problematiku za celou dobu jejich studia zaměřeno.

*„Poruchy chování, asi jenom to.“*

*„Snažila jsem se projít si ty předměty a zjistit, jestli byl některý, který by se tím zabýval. Jediný, který se o to trochu snaží, je teď s panem Novákem [pozn. autora: příjmení změněno z důvodu zachování anonymity], Poruchy chování, ale že by se tam řešily kázeňské problémy, tak jak já bych si představovala, tak to taky ne.“*

*„Když se někoho zeptáš, téměř nikdo není schopen zodpovídat kladené dotazy konkrétně, a fakt jsem se s tím jako setkala možná až teď ve čtvrtáku, kdy máme přímo Poruchy chování a jejich prevence s panem Novákem [pozn. autora: příjmení změněno z důvodu zachování anonymity], nicméně prakticky se tomu věnovala opravdu asi jen jedna hodina, jinak úplně nemůžu říct, že by to tak bylo.“*

Po detailnějším rozboru pak sice studentky upozornily na to, že skutečně přímo kázeňské problematice se věnovala pouze jedna hodina, avšak velmi si chválily vyučujícího předmětu, který se v rámci průběhu celého semestru ukázal jako zkušený odborník na „prvostupňovou“ problematiku. Dokázal přinést do výuky mnoho cenných informací a rad a obohatil ji vlastními příklady, jak ve své profesi jedná a jak se rozhoduje, nastínil a nabídnul svým studentům různé možnosti, čímž mnohé velmi inspiroval a také nadchnul. Právě už jen tím, že sám sebe jako vzor, dobrý ale i špatný, směle předkládal ve svých hodinách, dokázal své posluchače značně oslovit. Fakt, že byl tento předmět řazen do bloku povinně volitelných předmětů a trval pouze jeden semestr, však dokládá, proč dívky o přípravě, kterou jim poskytuje jejich univerzita, hovoří v tak pejorativním slova smyslu.

Poruchy chování a jejich prevence, jako jediný konkrétně pojmenovaný předmět, rovněž dalších pět participantek zmiňuje při pokračování našich rozhovorů, když se jich následně ptám, zda se v rámci svého studia setkaly s předmětem, který byl na problematiku kázně zaměřený nebo se jí ve svém obsahu věnoval. Všechny čtyři respondentky, které na něj upozornily již ve svých předešlých odpovědích, na něj i nyní znovu odkazují. Bylo to pro ně, jak uvádějí, to jediné, co jim bylo z oblasti kázně vysokou školou nabídnuto, a kromě tohoto předmětu si nevybavují nic jiného.

Předmět, který by byl vyloženě zaměřený na problematiku kázně, se ve studijním programu oboru Učitelství pro 1. stupeň nevyskytuje. Šest respondentek kromě zmínky o Poruchách chování ještě dodává, že se dané problematiky povrchně dotkly v jiných předmětech, ať už z bloku psychologie nebo pedagogiky, ale vyloženě na toto téma se v hodinách prakticky nehovořilo. Podotýkají, že pokaždé, když se téma hovoru kázeňské problematice přiblížilo, vždy tuto oblast jen „naťukli“ a pouze okrajově o ní pohovořili, ale nic víc.

*„Nyní Poruchy chování, jinak jenom okrajově. Já si vybavuji, že na některé z těch psychologí jsme se taky bavili o kázni, ale jen jsme to tak jako naťukli okrajově a nějak blíž nám to přiblíženo nebylo.“*

*„Kromě již zmiňovaného předmětu Poruchy chování jsme se toho okrajově dotkli v některých předmětech z psychologie, ale tam jsme nedostaly přesně odpovědi, spíše to byly otázky než odpovědi.“*

Množství právě takových předmětů, ve kterých je věnování se této problematice studenty očekáváno, ale skutečnost jim to již nenabízí, je faktem, který mé respondentky znepokojuje, a to, že je takových předmětů většina, pak k jejich nespokojenosti ještě přispívá. Další ne příliš pozitivní skutečností, kterou participantky uvádějí, je, že v čele těchto hodin stojí běžně, v rámci primární pedagogiky ne příliš zkušení vyučující, kteří na kladené otázky nejsou schopni podat jasnou odpověď, ba dokonce odpovědět odmítají. Tři studentky poznamenaly, že v hodinách o danou problematikujevily zájem a svým vyučujícím pokládaly otázky, ale mnohdy v reakci na ně nezazněla žádná konkrétní odpověď a učitelé se spíše vyhýbali poskytnout jakoukoli faktickou informaci s přesměrováním na nemožnost podávat ucelené návody a „kuchařky s recepty“, které by se mohly na situace, jež mohou ve třídě nastat, aplikovat.

*„Zase bych řekla, že to bylo až teď, ty Poruchy chování a jejich prevence, jinak třeba i vím, když jsme měli, nevím už, jak se to přesně jmenovalo, tak jsme se tam o tom taky bavili, ale vždycky jsme snesli nějakou otázku a nikdo moc není schopen konkrétně odpovědět. A to si myslím, že má taky souvislost s tím, že ten, kdo nás učí, se bohužel*

*v té praxi nepohybuje. Zase na druhou stranu si uvědomuju, jak je to pro ně těžký odpovědět, protože to je vykonstruovaná situace, kterou si oni neprožili.“*

Studentky si uvědomují, že není ve všech případech možné, ba ani reálné, aby byly jejich univerzitní vyučující zároveň také zkušenými a osvědčenými učiteli a učitelkami s praxí na 1. stupni. Na druhou stranu právě poznatky těchto lidí, jak mnohokrát zdůrazňují, jsou pro ně jedny z nejcennějších a při studiu obrovským přínosem, a právě i proto si takových pedagogů, kteří jim toto nabízejí, velice váží.

Všechny dotazované studentky do jedné potvrzují, že výuka na vysoké škole, která je příliš na budoucí kázeňské problémy nepřipravuje, jim nevyhovuje. Zajímalo mě tedy, do jaké míry je pro ně otázka kázně důležitá a zda je podle nich třeba se jí v rámci vysokoškolského studia zabývat. Nebylo překvapením, že se opět bez výjimky jejich odpovědi shodovaly.

*„Rozhodně, protože myslím, že to je jeden z hlavních problémů, který může naprosto rozhodit celou hodinu.“*

*„Myslím si, že ano, myslím si, že to je důležité, důležitější než některé teoretické předměty.“*

*„Já si myslím, že jo, jednak ty děti vzděláváme, ale taky je máme vychovávat, a ta výchovná složka si myslím, že není o nic méně důležitá.“*

Na můj dotaz, zda je to důležité zejména pro ně osobně vzhledem k jejich povaze, dosavadním profesním zkušenostem nebo jakýmkoliv jiným zkušenostem s dětmi či zájmu se o této výchovně vzdělávací oblasti v rámci studia více dozvědět, anebo zda je to podle jejich názoru tématika, která je z hlediska své důležitosti vnímaná vesměs všemi studenty učitelských oborů obdobně, osm respondentek přiznává značnou potřebu si podobnou průpravou na vysoké škole projít, dvě z nich dokonce vyjadřují velký strach a zdůrazňují, že právě jim by zahrnutí přípravy na tuto problematiku do studijního plánu velmi usnadnilo následný start v jejich učitelské profesi. Dvě respondentky hodnotí tuto problematiku jako obecně důležitý aspekt vzdělávání, kterým by si měli všichni absolventi pedagogických škol v rámci studia projít bez ohledu

na jejich individuální povahové rysy, a tudíž přisuzují všem studentům totožné vnímání váhy a důležitosti této problematiky.

*„Třeba já osobně se hrozně bojím toho, že až budu v tý praxi, budu učit, tak budu postavená před nějakou situací, a vůbec nebudu vědět, jak ji vyřešit, a já vím, že se na tohle nedá úplně jako připravit, protože vždy ta situace bude trochu jiná, ale kdybychom si o tom povídali, co tak může nastat, jak se zachovat a tak, tak bych za to určitě byla ráda.“*

*„Spíš obecně pro všechny studenty pedagogických fakult.“*

*„Já si myslím, že je to důležité pro všechny učitele, protože musí vědět, jak řešit určité situace, které jim ve škole nastanou, takže si myslím, že alespoň o těch nejčastějších bychom se měli něco dozvědět.“*

*„Myslím, že je důležité, že když učitel jde do té praxe, tak aby měl nějaké sebevědomí a věřil si, že když ho něco takového potká, že by věděl, jak se na to připravit, a myslím si, že je sice dobře, že máme nějaké psychologie, ale jejich koncept se mi příliš nelíbí.“*

Další otázka v našich rozhovorech zněla: *„Očekáváš od studia, že by tě mělo připravit na tyto problémy nebo je něco, na co by sis chtěla přijít sama, až budeš v praxi?“* Již první dotazovaná studentka hovoří o tom, že by byla ráda, kdyby se měla ve své praxi o co opřít a měla jisté zázemí znalostí, na kterých by mohla stavět. Ostatní ji doplňují a jejich odpovědi vzájemně zcela korespondují. Jedna z respondentek k tomu ještě poznamenává, že je důležité se o tuto problematiku zajímat i individuálně a dovzdělávat se, protože si nemyslí, že to za půl roku ve škole úplně probere tak, jak by sama chtěla.

*„Určitě bych brala něco, o co bych se mohla opřít, jako právě teď mi aspoň trochu dává tady ten jediný předmět, který je ale zároveň volitelný, takže ho každý nemá, takže tam mi to trochu pomáhá si mnoho informací ujasnit v hlavě, jaké ty děti mohou být, protože všechno člověk nezná, na něco si člověk přijde, ale něco bych opravdu chtěla znát aspoň z té školy, abych sama jen nelovila v hlavě a nezkoušela jen sama, co odhadnu.“*

*„Já jsem asi ten typ, který by ocenil právě nějaký ten návod, co už se třeba někomu osvědčilo a my bychom si to mohli zkoušet, protože pořád je snazší přijít do té praxe a mít zásobu alespoň několika možností, co se v téhle situaci dá dělat, než sama najednou instinktivně tu situaci, kdy je člověk ve stresu, tak najednou něco musí vymyslet, myslím si, že je fajn, když se o něco můžeme opřít.“*

*„Já si právě myslím, že když tam člověk jde, musí si věřit a být sebevědomý, a to sebevědomí si získá tím, že něco ví, že má nějaké informace, věří si na jejich základě, takže já si myslím, že sama ta praxe to přinese, nemůžeš se úplně připravit na všechno, co tě tam potká.“*

*„Jako určitě si myslím, že si každý musí najít nějaký svůj způsob učení, ale myslím si, že bychom to měli i probírat a už to zjišťovat vlastně tady, abychom pak nepřišli rovnou a nebyli pak z toho hotoví.“*

I když si mé komunikační partnerky uvědomují, že na reálné situace je velmi těžké, ba prakticky nemožné se zcela připravit, velmi by ocenily, kdyby se již v rámci své výuky s nějakou průpravou setkaly. A právě proto, že si uvědomují, jak obtížné je v rámci studia podobné přípravy docílit, samy vyzdvihují, co jim pomáhá a co by pro ně právě tou žádoucí přípravou mohlo být. Velmi často zaznívají debaty se zkušenými učiteli, kteří je svými zkušenostmi, tipy, radami a konkrétními způsoby řešení inspirují, a i když jim nepřinesou přesný návod, jak veškeré kázeňské situace vyřešit, umožní jim zvýšit si sebevědomí a získat větší jistotu, když si tak jejich prostřednictvím vybudují základní paletu možností, jak se s danými situacemi dá v praxi nakládat. A zde se znovu odvolávají na již zmiňovaný předmět Poruchy chování a jejich prevence, kde však spíše s nepochopením zdůrazňují, že je pouze povinně volitelný, tedy tolik přínosný nakonec pouze pro ty, kteří si jej vyberou. Dále také, ač předmět chválí, zmiňují fakt, že jeden semestr, respektive jeden půl rok k tomu, aby tuto problematiku probraly, tak jak by chtěly, rozhodně nestačí. Ocenily by tudíž i větší nabídku předmětů podobně zaměřených, které by jim studium mohlo nabídnout.

### 4.1.3 Problematika kázně

*„Co pro tebe znamená pojem „kázeň“ a jak si ji představuješ ve své třídě?“* Mé komunikační partnerky mi nabízejí řadu rozličných osobitých odpovědí. Kázeň jako *vědomí hranic, co se smí a nesmí; vzájemná spolupráce a pomoc; respektování učitele a jeho autority. Kázeň jako oboustranné respektování a dodržování pravidel, které si společně učitel s žáky vytváří; fungování na rovině slušnosti; příjemné podmínky pro co největší počet lidí, kteří jsou účastni tohoto procesu. Kázeň jako dobré vztahy mezi žáky; vlídná a přirozená atmosféra, ve které se dá pracovat; přátelský kolektiv, hezké chování k učiteli i k sobě navzájem.* Studentky mají o této problematice jasnou představu, a když ji shrnu, jedná se o dobré vztahy ve třídě, pozitivní atmosféru a příznivé prostředí, ve kterém bude všem zúčastněným příjemně, kde se budou cítit dobře a bez obav a kde budou všichni vzájemně respektovat domluvená pravidla.

Zajímalo mě, jak studentky oboru Učitelství pro 1. stupeň vnímají vliv kázeňských problémů na výkon profese učitele, na jeho osobnostní a povahové rysy, na průběh výuky, a zda si myslí, že jej tyto problémy ovlivňují. O vysoké míře vlivu je přesvědčeno všech deset participantek, což potvrzují už jen tím, že osm z nich začíná svoji odpověď slovem *„určitě“*, jedna z nich namísto toho používá výraz *„absolutně“*. Svě odpovědi pak už pouze doplňují a zde se pokusím vybrat to nejčastější, co v nich uvádějí.

První dotazovaná říká, že nekázeň učitele zdržuje od práce a velmi snižuje efektivitu jeho výuky. Na to navazuje odpověď, která zdůrazňuje nutnost učitele mít takové schopnosti, aby se dokázal přizpůsobit nově vzniklým podmínkám ve třídě, a zároveň studentka poukazuje na nemožnost věnovat se své připravené výuce. Další respondentky zmiňují, že nekázeň ve třídě výrazně ovlivňuje učitelův psychický výkon, učitel dle slov jedné studentky pak není v klidu a je rozhozený, protože se vše neodehrává tak, jak by chtěl. Jiná studentka podobnou situaci vyjadřuje slovy: *„učitel má rozvířené emoce, se kterými se musí vypořádat a umět je nějakým způsobem regulovat“*. Následující odpověď sděluje, že v rámci výuky musí učitel umět reagovat na mnoho nepřipravených situací, promýšlet, jak zareaguje, a pak o tom, co se stane, přemýšlí jistě i doma, kam by si dle slov respondentky svoji práci nosit neměl. Kázeňské problémy značně znepríjemní vyučujícímu hodinu, a pak následně ohrozí i příznivé



klima třídy. Další odpovědí participantka řadu z předcházejících potvrzuje a mimo to podotýká, že by v případě nekázně v jejích hodinách, nechodila do své práce ráda a uvažovala by i o změně povolání. Zdůrazňuje, jak velkou váhu by to v jejím rozhodování v práci setrvat, mělo. Dvě studentky zmiňují také značný vliv problematiky kázně na děti ve třídě, které budou na podobné situace reagovat velmi individuálně, jakékoliv změny v učitelově chování či jednání ovlivní nejen je, ale i klima třídy, což obráceně samozřejmě opět ovlivní i děti. Tyto potíže tak naruší celou hodinu, jejich soustředění a znepríjemní to vzájemnou spolupráci. Dvě respondentky ve svých výpovědích ještě dokonce hovoří o možném syndromu vyhoření, který může nastat, když učitel bude dlouhodobě vystaven situacím, které mu budou narušovat hladký průběh výuky a které nebude s to zvládnout.

#### **4.1.4 Přípravenost studentů**

Kázeňské problémy do skutečně značné míry ovlivňují učitele, který je jim vystaven. Ten, který je musí dennodenně řešit, je podroben jejich působení nejen v rámci své profese, ale pozvolna se jejich vliv promítá i do jeho osobního života. Jsou to totiž ty nejčastější těžkosti, se kterými se učitelé při výkonu svých povolání potýkají.

Je proto jistě pochopitelné, když mají studenti z řešení takových problematických situací ve své budoucí profesi strach. Jakožto sama studentka tohoto oboru musím i já přiznat, že ve mně představa neschopnosti se s kázeňskými prohřešky vypořádat, vyvolává veliké obavy. Bylo proto pro mě důležité zjistit, jak jsou na tom ostatní studentky mého oboru. Nevelkým překvapením, ale zároveň i znepokojením, pro mě bylo vyslechnutí jejich odpovědí. Po jejich zaznamenání spatřuji, že opět došlo ke konsenzu. Pět z nich připouští určitou nejistotu a strach, čtyři dodávají, že jejich obavy jsou podstatně velké, poslední dotazovaná přiznává, že ji představa kázeňských problémů nadmíru děsí.

Jako důvody, které jejich obavy způsobují, uvádějí, že nikdy ve své učitelské profesi zkrátka nevíme, s jakým druhem nekázně se u dětí můžeme setkat. Z toho i vyplývá, že nikdy přesně nemůžeme odhadnout, jak v danou chvíli zareagujeme a zda vůbec budeme v ten okamžik umět zareagovat. Nelze ani dopředu říci, zda budeme vědět, co

si v dané situaci počít, a tak situaci adekvátně vyřešit, natož vědět, jak ji správně vyřešit nebo jak se správně zachovat (správnost řešení těchto situací je zcela jistě sama o sobě předmětem k diskusi).

Některé respondentky svůj strach odůvodňují neinformovaností ze strany vysoké školy, a tedy nedostatkem důležitých informací, jak se v podobných situacích lze chovat, jak je řešit nebo jak jim předcházet či zabránit, ze kterých by v praxi později mohly čerpat. Dávají to za vinu studijnímu programu, ve kterém podle nich chybí předměty, které by se touto problematikou zabývaly, i učitelé, kteří by je s ní blíže seznámili. Uvědomují si však, že je to zároveň způsobeno i jejich vlastní nezkušeností a nedostatkem dlouhodobé praxe, která by jim umožnila se se svou rolí učitelky lépe identifikovat a poznat při práci s dětmi hranice svých možností.

Dále zmiňují také praxi ve školách, kterou jim studium poskytuje. Ta jim nenabízí skutečné situace, u kterých by si mohly vyzkoušet reálné fungování v rolích učitelek a opravdu kázeňské problémy řešit, neboť té praxe je málo a navíc je pouze ve třídách, kde se děti chovají povětšinou vzorně, protože jsou na návštěvy studentek připraveny. Rovněž podotýkají, že i když se tam problém vyskytne, je tam jejich třídní paní učitelka, která je připravena jej vyřešit či okamžitě zasáhnout.

Jedna studentka se obává, že nebude schopna danou situaci řešit, protože si podobnou zkušeností již prošla, a tak zjistila, jak nesnadné to ve skutečnosti je. Jiná dokládá svou odpověď tím, že do všeho nevidí a že si také hlavně nebude vždy se vším vědět rady, a zvláště potom ne, když bude teprve na začátku své profesní kariéry. Další dotazovaná studentka k tomu přikládá obavu, že si nebude vědět rady, jak komunikovat při takovýchto potížích s rodiči. Jako další důvod, který jejich strach posiluje, je obava z potenciálního syndromu vyhoření, který vzniká často právě důsledkem kázeňských problémů.

Vzhledem k tomu, že odpovědi ohledně přípravy vysoké školy na zvládání kázeňských problémů byly povětšinou negativní, zajímalo mě, co mé respondentky opravdu připravuje na tuto problematiku. Ještě před tím jsem se ale pokusila zjistit, zda se vůbec cítí být na zmíněnou problematiku připravené. V osmi odpovědích zaznělo „ne“ nebo „vůbec ne“. Jedna studentka použila slovo „napůl“ a jediná z dotazovaných řekla:

*„Myslím si, že jo.“ Pro ilustraci uvádím jednu úplnou odpověď: „No nemůžu říct, myslím si, že je taky zodpovědnost na mě v tom, že si budu muset potom dostudovávat. Na druhou stranu, myslím si, že jsme měli docela dost velkou dotaci hodin, a nevím, kde se stala chyba, že jsme tím neprošli.“*

Co tedy studentky opravdu na zvládnání kázeňských problémů připravuje? Nejčastější odpovědi byly rozhovory s lidmi, kteří si podobnými situacemi ve svém povolání prošli a kteří mohou prostřednictvím své zkušenosti ostatním poradit, předat jim vlastní osvědčené tipy či jakkoliv jinak je inspirovat. Mezi tyto lidi studentky řadí své rodiče, známé, vyučující na vysoké škole a učitele, všechny však bezpodmínečně s praxí na 1. stupni základní školy. Takto se vyjádřilo shodně pět respondentek.

Další dvě studentky uvádějí, že to jediné, co je na kázeňskou problematiku připravuje, je jejich vlastní praxe, ať už to jsou tábory nebo jakékoliv jiné mimoškolní aktivity. Dle jejich odpovědí je pro ně důležitější s dětmi být v kontaktu, než si o nich jen povídat.

Poslední tři účastnice rozhovorů říkají, že je připravuje obojí již zmíněné. Hodně vlastní praxe a osobní zkušenosti, ale zároveň poznatky a informace, které si vyměňují se zkušenými spolužáky, kolegy nebo učiteli z prvního stupně. Jiná odpověď, než tyto dvě výše zmíněné, v rozhovoru nezazněla.

#### **4.1.5 Pohled na vysokoškolskou přípravu**

Rozhovor se dále přesunul opět směrem k vysokoškolskému studiu. Po tom, co jsem se dosud dozvěděla, jsem chtěla zjistit, jak studentky svoji pregraduální přípravu na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích hodnotí. Slova, která na můj dotaz zazněla, nebyla příliš povzbudivá, neboť ze všech odpovědí nebyla jediná pozitivní. Žádná respondentka studium neocenoila, žádná v něm v tuto chvíli nic nevyzdvihla. Studentky volily slova jako: *„podprůměrně; nedostačující; ne moc dobře; náš obor nás na to nepřipravuje; nemluvíme o tom; není ani co hodnotit; máme málo praxe; není to tu a po čtyřech letech se nám dostalo jediného předmětu, k tomu ještě volitelného, i přesto, že je to pro náš obor problematika velmi zásadní; mělo by zaznívat více diskuzí na toto téma; nelze přece vyzdvihovat jenom tu vzdělávací složku, ta*

*výchovná je neméně důležitá a není jí věnován dostatečný prostor; mrzí mě, že toho není víc, že to není zahrnuto v těch povinných předmětech“.*

Zda jsou studentky s vysokoškolskou přípravou v této oblasti spokojeny, už pak téměř nebylo potřeba se ptát. Bez velkého překvapení devět z nich odpovědělo, že ne, a poslední dotázaná užila slovní spojení „*tak napůl*“. Zároveň ale jedna participantka ve své odpovědi ocenila přístupy pedagogů, kteří se snaží studentům budoucí praxi co nejlépe přiblížit a prostřednictvím svých vlastních zážitků a osobních zkušeností je na leckteré potenciální situace i připravit.

Abychom se mohli pokusit něco zlepšit, přípravu na budoucí profesi zefektivnit a posílit možnosti vysokoškolského studia, je nezbytné nejprve zjistit, jaké jsou hlavní důvody, které současné studenty vedou k nespokojenosti. Příčiny, které nedostatečnou přípravu způsobují, je třeba nejprve odhalit, abychom se již učiněných chyb vyvarovali, v nejlepším případě se z nich poučili a nabídli nové možnosti.

Mezi nejčastější důvody patří nedostatek předmětů, které by se danou problematikou zabývaly, a stejně tak vyučujících, kteří by ji mohli skrze své znalosti a zkušenosti předávat svým posluchačům. Absence předmětů i zkušených učitelů shodně zaznívá v šesti odpovědích. Tři respondentky považují za slabinu vysokoškolské přípravy velmi povrchní zabývání se danou problematikou, neschopnost pedagogů odpovídat na kladené otázky a předávání jen takových informací, které nesouvisí s tolik žádoucí praxí. V další odpovědi pak zaznívá, že studenti nemají možnosti si v rámci své přípravy na vysoké škole vyzkoušet prakticky své schopnosti, protože ta forma praxe, kterou jim studium nabízí, jim neposkytuje příležitosti pro skutečné kázeňské problémy, které jinak běžně nastávají. Setkávají se tak pouze s umělými či modelovými situacemi, ve kterých jen těžko mohou prokázat, zda by se s kázeňskými prohrěšky při jejich řešení vypořádali.

#### 4.1.6 Návrh změny

Pokouším se tedy společně se svými komunikačními partnerkami přijít na to, co by pomohlo současný stav zlepšit a výuku na vysoké škole zefektivnit.

*„Doporučit ty nejkvalitnější učitele, o kterých to víme, aby měli větší dotaci předmětů, mohli učit více hodin, aby nám mohli dávat přednášky nebo aby se tu dělali i sezení s lidmi z praxe, zvat si je do hodin, protože by nám mohli na mnoho věcí taky odpovědět, protože vše se nedá řešit jen s jedním pedagogem, protože ten taky nemůže znát vše.“*

*„Zařadit tuto problematiku již od 1. ročníku studia, jeden semestr rozhodně nestačí - tedy časová dotace a za druhé propojení s těmi učiteli, kteří jsou v praxi již dlouho, dát jim finanční odměnu, pravidelně by se s námi scházeli, říkali své tipy, co jim funguje.“*

Připojit diskuze se zkušenými „prvostupňovými“ učiteli a učitelkami, zařadit předmět, který by se touto problematikou zabýval, a to častěji než jednou za pět let studia, pozměnit stávající formu praxe a umožnit studentům více nahlédnout pod pokličku opravdové učitelské profese, nechat je lépe poznat třídu, aby tak vůbec mohl vzniknout prostor pro skutečné kázeňské problémy. Přidat kvalifikované vyučující se zkušenostmi s prací na 1. stupni a mít možnost situace, které se již staly, konzultovat, a to, co studentky zažily na svých praxích prodiskutovávat s odborníky a společně s nimi hledat možnosti řešení, potažmo s nimi pak jejich výhody a nevýhody probírat. Takové odpovědi zaznívaly z úst mých respondentek a zde jsou seřazené dle jejich četnosti od nejvíce po nejméně zastoupené.

Nejčastěji zmíněné byly právě diskuze či besedy s osvědčenými učiteli z 1. stupně. Dle slov participantek by je tito lidé inspirovali, pomohli by jim vytvořit si představu o tom, jak to pak v tom skutečném světě vypadá, sdělovali by jim své zážitky, seznamovali by je s možnými způsoby řešení jednotlivých kázeňských prohrěšků a předávali by jim tipy, jak se s problémovými situacemi, které mohou ve škole nastat, popasovat.

Největší hodnotou a přínosem by pro studentky byla právě ta osobní zkušenost, kdy by se nehovořilo pouze o tom „co by, kdyby“, ale kdy by učitelé vycházeli ze svých, velmi

cenných, praxí podložených zkušeností. Mohli by tak jednotlivá řešení, která již učinili, společně se studenty konzultovat. Mým respondentkám by to, jak podotýkají, přineslo mnohé. Inspiraci, poučení, ale také pocit, že v tom nejsou samy, že jim pokaždé může někdo poradit a že se to zkrátka neděje jen jim. Tedy uvědomění si, že podobné situace řeší veskrze i všechny další učitelky a že na obtížnosti své profese nemusí nikdy zůstat samy.

Mým komunikačním partnerkám je, dle jejich vyjádření, jasné, že to, co se osvědčilo jednou, se nemusí vyplatit podruhé, že to, co zafunguje jedné paní učitelce, už nemusí fungovat druhé, a že tedy nelze aplikovat jedno řešení na všechny, a tak kázeňské situace úplně zobecnit. Ale člověk alespoň může získat informaci o tom, že se již něco podobného stalo, že se to zkrátka dá řešit, a je pak jen na něm, zda se rozhodne postupovat podobně nebo si zvolí vlastní cestu. Ale tu prvotní představu o tom, jak se v podobné situaci lze zachovat či jak se s ní vypořádat, si díky této možnosti postupně vytvoří.

Jedna studentka vyslovila přání, aby se vysokoškolští vyučující stále udržovali v praxi a zároveň tedy podobnou službu studentům mohli poskytnout. Je ale jisté pochopitelné, že pokud se od někoho vyžaduje profesionalita, jen těžko po něm můžeme chtít, aby byl odborníkem na dvou místech zároveň. Jsou ale i výjimky, kdy se právě na Jihočeské univerzitě mé respondentky s vyučujícími s praxí na 1. stupni setkaly, a ty také ve svých výpovědích právem patřičně velebí.

Napadá mě ještě možnost, která by studentkám v jejich přípravě na budoucí profesi mohla pomoci a ještě více je zocelila. Pokusila by se jim zvednout sebevědomí, zvýšit jejich psychickou odolnost a přidala by jim potřebnou jistotu, nezbytnou pro vykonávání učitelského povolání. A proto mě zajímá, zda by studentky ocenily předmět, který by byl zaměřen právě na jejich osobnostní a sociální průpravu, který by se snažil zvyšovat jejich sebejistotu a autoritativnost, a tak jim po absolutoriu usnadnil přechod do jejich nové profese. Zavedení takového předmětu by si šest dotázaných studentek velmi přálo a také by jej značně ocenilo. Jedna respondentka si není výsledkem úplně jistá, pokud půjde o někoho velmi plachého, zároveň si uvědomuje, jak pozitivní zpětná vazba velmi kladně ovlivňuje u lidí vnímání sebe sama, takže

v tomto směru by takový předmět ocenila. Dvěma studentkám by podle jejich vyjádření tento předmět „asi moc nepomohl“ a poslední dotazovaná dává raději přednost zařazení předmětu, který by se zabýval vyloženě kázeňskými potížemi žáků.

#### 4.1.7 Osobní iniciativa

Poslední otázka v rozhovoru měla zjistit, zda participantky nechávají přípravu na zvládnání kázeňských problémů žáků pouze v rukou svého studia nebo se připravují i samy. Když už nějaká situace nastane, studentky nejčastěji promýšlejí její řešení a uvažují, zda by postupovaly obdobně, či nikoliv. Velmi často se také o daném problému pobaví s někým zkušeným a prodiskutují s ním možnosti, které se v takové situaci při jejím řešení nabízejí.

Závěrem jsem dala svým respondentkám prostor pro vyjádření jakéhokoliv vlastního návrhu nebo nápadu k probírané problematice, který doposud nezazněl. Jejich autentické odpovědi, které převážně korespondují s těmi již dříve zaznamenanými, jsem zde připojila pro ilustraci.

*„Zvýšení kapacity předmětů s touto problematikou, zkušenější učitelé, kteří o tom ví víc, a víc rozhovorů přímo s účastníky podobných situací.“*

*„Líbilo by se mi vážně to propojení s těmi učiteli, kteří už učí třeba třicet let, takže propojení se zkušenými, více praxe, ale ne v těch kázeňsky dobrých třídách, ale v těch nezvládnutelných třeba, rozhodně časová dotace předmětů s touto problematikou a určitě i jejich náplň, protože tak jak to je teď, tak to určitě nestačí.“*

*„Ten předmět, ti vyučující, pozměnit praxi - více hodin, ale v libovolné škole, s možností být tam celý den, ne jen tu hodinu.“*

*„Diskuze s učiteli z 1. stupně, nějaké besedy, myslím, že učitel, který má za sebou praxi, tak má obrovské zkušenosti, má co předávat, a já mám pocit, že kolikrát tady jako plácáme prázdnou slámu; a myslím si jako, že literatura je dobrá, ale není nad to to prohovorit.“*

## 4.2 Vyhodnocení dotazníků

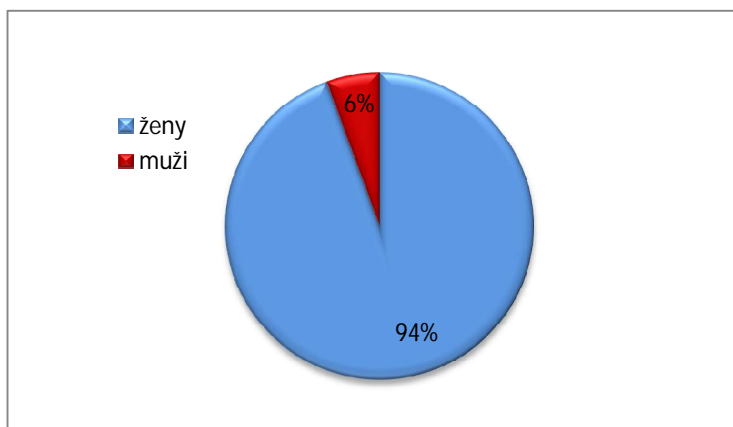
### 4.2.1 Základní údaje

Druhou, kvantitativní, část výzkumu diplomové práce tvoří dotazníky, které byly rozeslány studentkám a studentům 4., 5., případně dalších ročníků oboru Učitelství pro 1. stupeň napříč všemi univerzitami po celé České republice, jejichž pedagogické fakulty jej mají zahrnuty ve svém studijním plánu.

#### 4.2.1.1 Pohlaví

Do závěrečných výsledků bylo započteno úhrnem 215 zodpovězených dotazníků, z toho 203 respondentů tvořily ženy, zbylých 12 byli muži. Vzhledem k dlouhodobé převaze žen ve školství nebyl tento výsledný poměr mezi pohlavími nijak překvapující.

Graf 1: Pohlaví



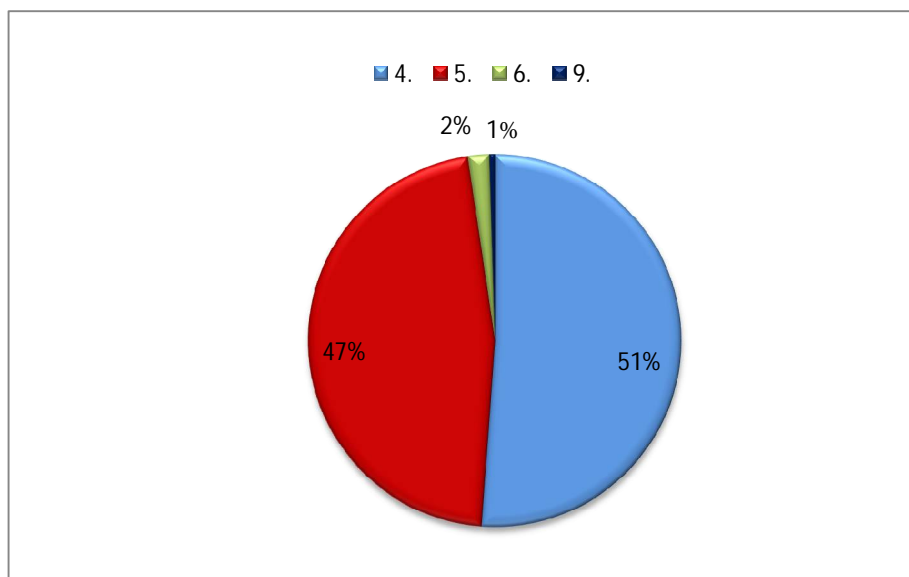
Zdroj: vlastní výzkum

#### 4.2.1.2 Aktuální ročník studia

Aby bylo možné hodnotit studium komplexně a objektivně, bylo třeba vybírat účastníky šetření pouze ze čtvrtých a pátých ročníků, případně ty, kteří studují daný obor více let. Mezi oslovenými respondenty tak nakonec bylo 110 studentů čtvrtého a 100 studentů pátého ročníku, čtyři respondenti studující šestým a jeden devátým rokem. Většinu cílové skupiny tvořili tedy současní studenti 4. a 5. ročníků.



Graf 2: Aktuální ročník studia



Zdroj: vlastní výzkum

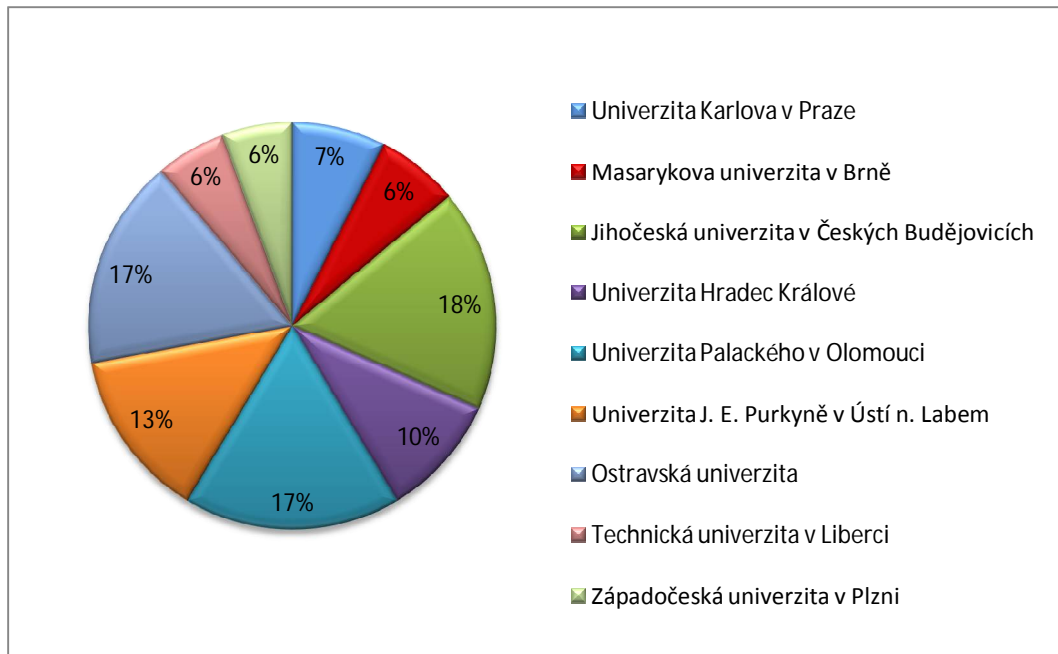
#### 4.2.1.3 Vysoká škola

Mým cílem bylo pokusit se zajistit co nejvíce studentů pokud možno ze všech vysokých škol v České republice, na kterých se studijní obor Učitelství pro 1. stupeň vyskytuje, aby výzkumný vzorek dotazníkového šetření byl úplný, a výsledky tak nezkršoval převažující počet studentů z určitých univerzit.

Nejvyššího počtu respondentů dosáhla dle předpokladů **Jihočeská univerzita** (38), jejíž studenty jsem měla možnost oslovit osobně. Hned za ní, s rozdílem jediného studenta pak byla **Univerzita Palackého v Olomouci** (37) a dále s totožným rozdílem **Ostravská univerzita** (36). Vysokého počtu respondentů se podařilo získat i z **Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem** (29) a o něco méně z **Univerzity Hradec Králové** (21). Zbylé čtyři vysoké školy zastoupil podobný počet studentů, s nejmenší hodnotou 12.

Není-li (číselnou hodnotu vedle názvu grafu) uvedeno jinak, odpovídali na dané otázky všichni respondenti, tedy 215 osob.

Graf 3: Vysoká škola



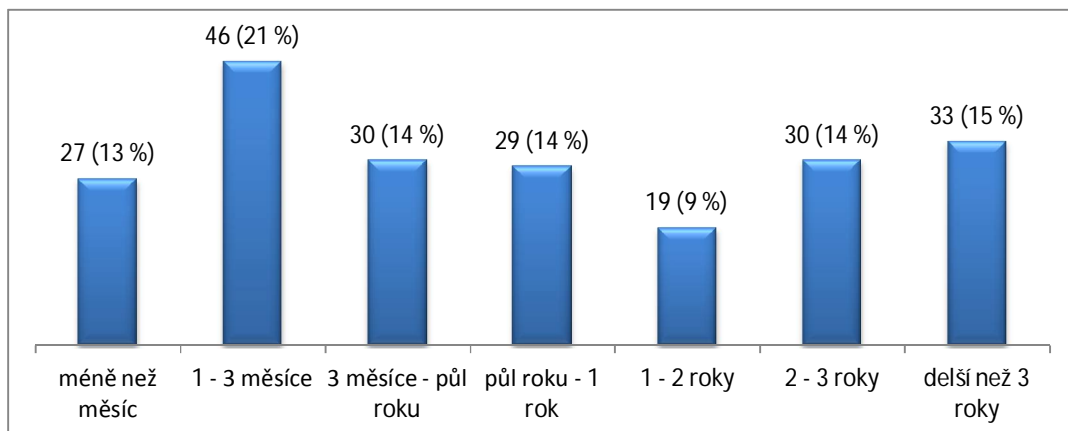
Zdroj: vlastní výzkum

#### 4.2.2 Pedagogické zkušenosti

##### 4.2.2.1 Absolvovaná pedagogická praxe

Kromě jediné odpovědi, všichni dotázaní studenti potvrdili, že již absolvovali nějakou pedagogickou praxi. Její délka se odvíjela především od toho, jaký typ praktického působení měli respondenti doposud možnost získat.

Graf 4: Délka praxe (n = 214)

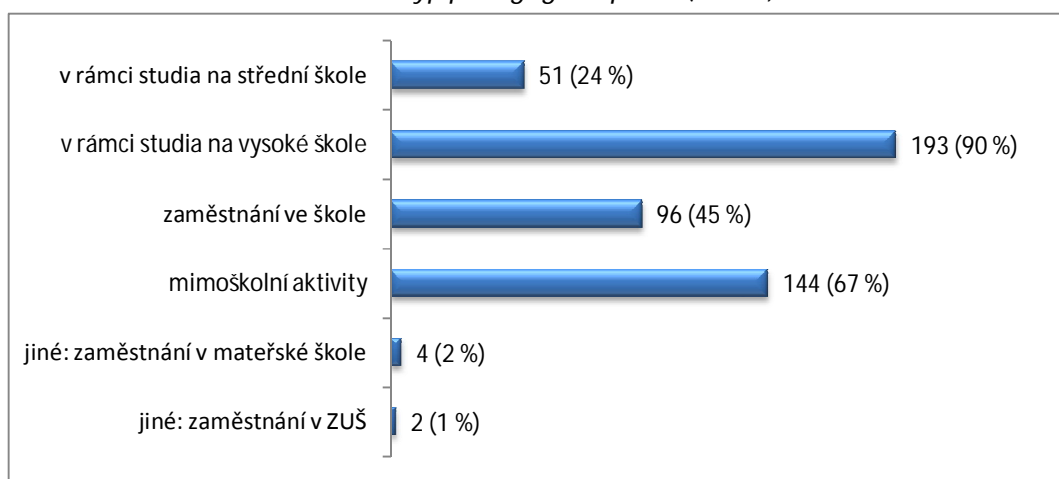


Zdroj: vlastní výzkum

Zprvė byla tedy dána jejich vysokou školou, neboť právě tam získalo nejvíce studentů svoji první pedagogickou zkušenost, dále se odvíjela od typu střední školy, kterou absolvovali, a významně také od volby mimoškolních aktivit, kterým se ve svém volném čase respondenti věnují. Množství jejich zkušeností podstatně navýšilo zaměstnání, pokud měli již během svého studia příležitost dostat se do škol v rolích učitelů či učitelek nebo jiných pedagogických pracovníků.

V následující otázce měli studenti vybrat z nabídnutých možností právě ty oblasti, které jim dosavadní praxi poskytovaly, a jak můžeme z nadcházejícího grafu usuzovat, jejich kompletní učitelské zkušenosti se skládají často právě z více než jedné z nich.

Graf 5: Typ pedagogické praxe (n = 214)



Zdroj: vlastní výzkum

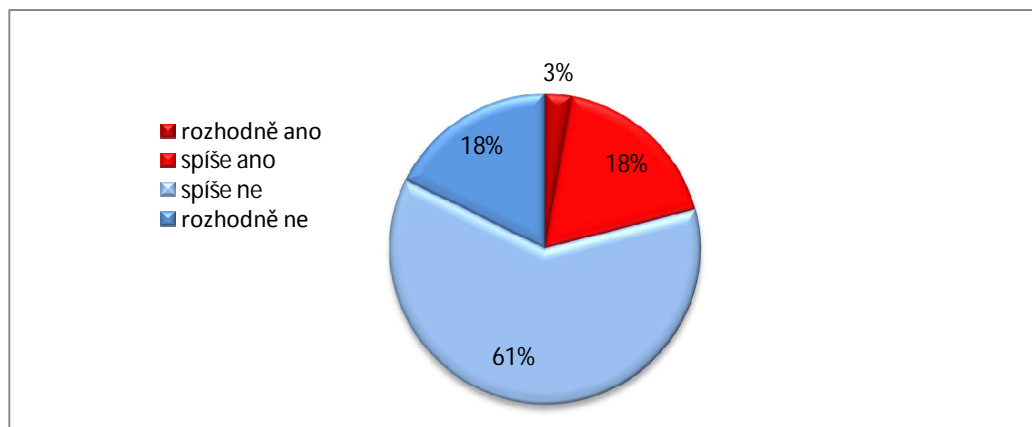
### 4.2.3 Možnosti vysokoškolského studia

#### 4.2.3.1 Příprava studentů na cílovou problematiku

Otázka, která respondenty směřovala k reflexi jejich dosavadního vysokoškolského studia a zjišťovala, jak je jejich studijní obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ připravuje v oblasti zvládnání či řešení kázeňských problémů žáků, neměla příliš povzbudivé výsledky. Jak vyplývá z dotazníkového šetření, pouze šest studentů na tento dotaz vyjádřilo odpověď „rozhodně ano“ a dalších 39 vybralo hned nadcházející možnost „spíše ano“. Zbylých 170 se však proti tomu vyjádřilo negativně a dle nich je jejich

studium na tuto problematiku nepřipravuje (132 z nich zvolilo odpověď „spíše ne“ a zbylých 38 odpověď „rozhodně ne“).

Graf 6: Příprava studentů v oblasti zvládnutí kázeňských problémů žáků

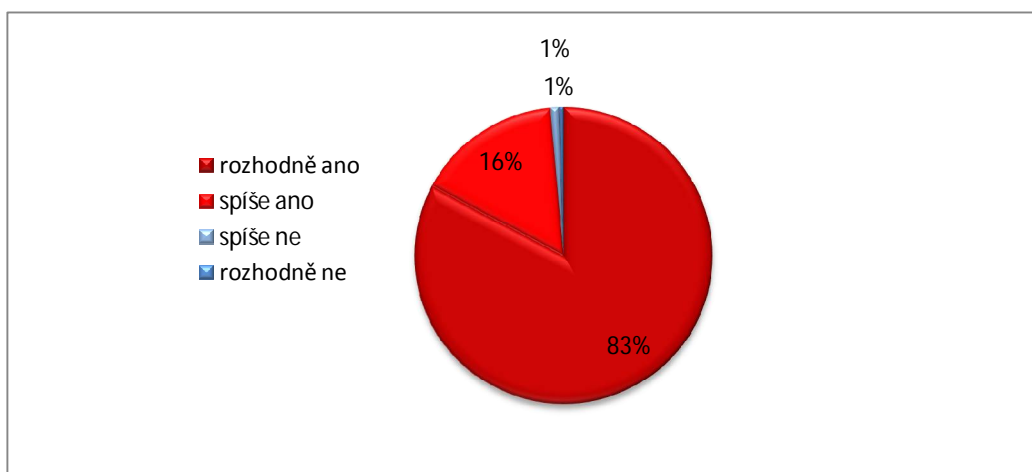


Zdroj: vlastní výzkum

#### 4.2.3.2 Problematika kázně v rámci pregraduální přípravy

Zabývat se kázeňskými problémy, jejich řešením a způsoby, jak jim předcházet již v rámci vysokoškolského studia, je dle respondentů jednoznačně důležité. Potvrzuje to fakt, že na otázku, která zjišťovala, jak studenti vnímají důležitost zahrnutí této problematiky do jejich přípravy na vysoké škole, odpovědělo „rozhodně“ a „spíše ano“ celkem 212 osob.

Graf 7: Důležitost zahrnutí kázeňské problematiky do vysokoškolské přípravy

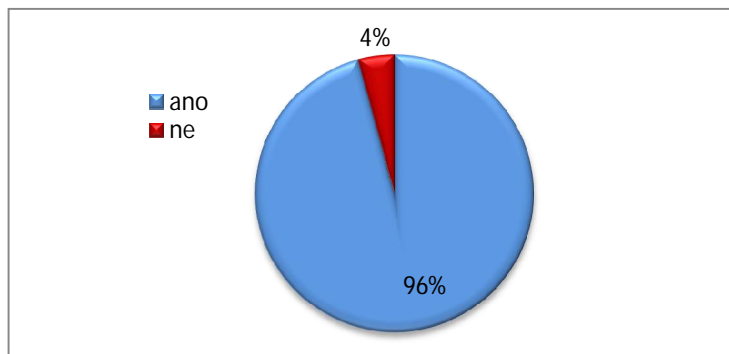


Zdroj: vlastní výzkum

#### 4.2.3.3 Vliv kázeňských problémů na osobnost učitele a jeho profesi

Kázeňské problémy mají zásadní vliv na osobnost učitele, který je jim vystaven a který se s nimi musí den co den ve škole potýkat. Potvrzuje to 206 respondentů v následujícím grafu. Pouze devět dotazovaných vliv kázeňských problémů na výkon profese učitele odmítá.

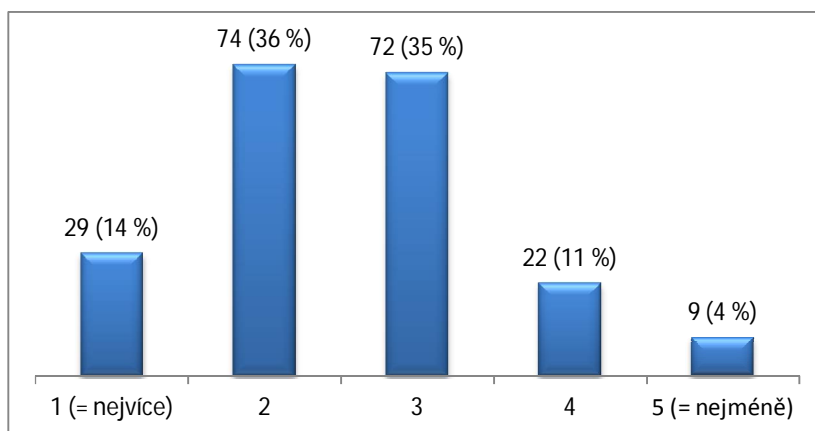
Graf 8: Vliv kázeňských problémů



Zdroj: vlastní výzkum

Dotazovaní, kteří přisuzují působení kázeňských problémů na učitele vliv, mají za úkol se v navazující otázce rozhodnout, jak velký tento vliv je. Zaznamenané odpovědi ilustruje graf níže. Jak můžeme zjistit, přesně polovina (103) respondentů míru vlivu hodnotí nejvyššími možnými známkami (1 a 2) a dalších 72 pak pro jeho vyjádření využívá hodnotu 3. Kázeňské problémy tedy učitele na 1. stupni ovlivňují velmi výrazně, neboť jsou to jedny z nejčastějších obtíží, které musí pedagog ve své učitelské profesi řešit.

Graf 9: Míra vlivu (n = 206)



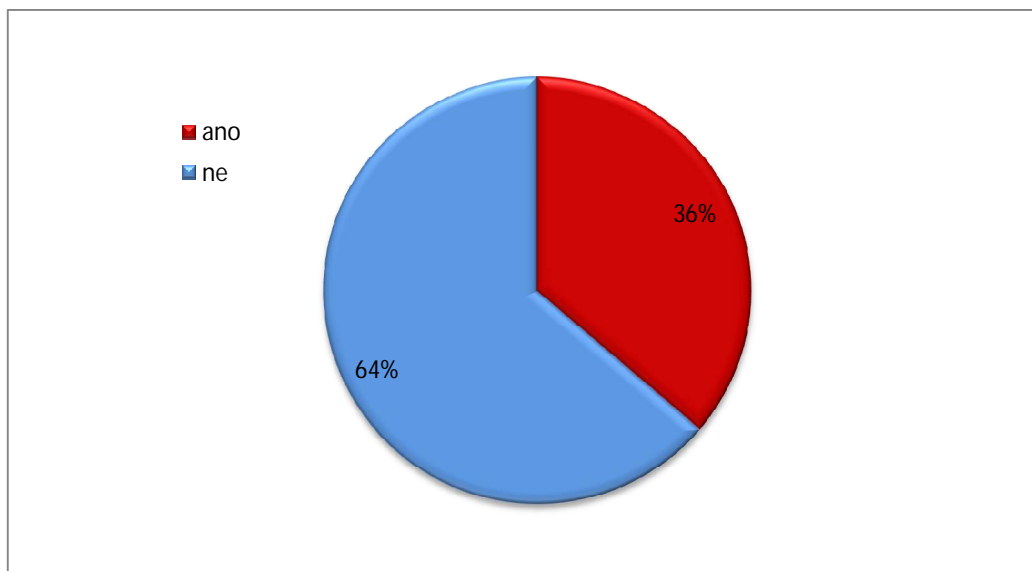
Zdroj: vlastní výzkum

#### 4.2.3.4 Pregraduální příprava

Velmi důležitou součástí šetření bylo zjištění současného stavu vysokoškolského studia a možností, které v rámci přípravy na zvládnání a řešení kázeňských problémů žáků, poskytuje vysoká škola svým studentům.

Následující otázka měla tedy za úkol zjistit, zda se studenti za dobu svého studia setkali na univerzitě s předmětem, který by se zabýval problematikou kázně, kázeňských problémů či řešením nekázně ve škole. 78 studentů ve svých odpovědích uvedlo, že ano, zbylých 137 osob se s žádným takovým předmětem nesešlo.

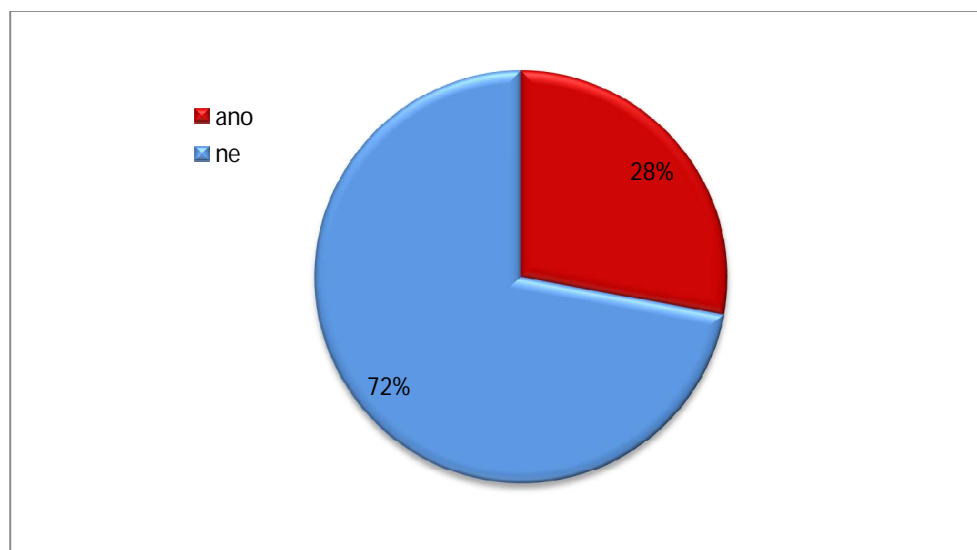
Graf 10: Předmět zabývající se problematikou kázně, kázeňských problémů či řešením nekázně ve škole



Zdroj: vlastní výzkum

Na podobně zaměřenou otázku, jejímž cílem bylo zjistit, zda se posluchači v rámci své pregraduální přípravy setkali s předmětem, který by je na jejich budoucí profesi připravoval v oblasti zvládnání kázeňských problémů žáků, ještě větší počet z nich odpověděl záporně. Konkrétně 155 respondentů přiznalo, že takový předmět během svého studia neměli. Zbylých 60 osob na tuto otázku odpovídalo kladně.

Graf 11: Předmět připravující studenty na jejich budoucí profesi v oblasti zvládnání kázeňských problémů žáků



Zdroj: vlastní výzkum

I přes podstatný fakt, že v obou případech šlo téměř o dvě třetiny dotazovaných studentů, kteří se s žádným podobným předmětem během studia nesetkali, byla v tuto chvíli objektem zájmu výsledná menšina, která na předcházející dvě otázky odpověděla alespoň jedenkrát „ano“, neboť bylo cílem zjistit, o jaké předměty se v těchto případech jednalo a co studentům nabízely.

Navazující otázka pak předkládala těmto respondentům devět možností, ze kterých mohli vybírat jednu i více odpovědí, případně napsat odpověď vlastní. Graf níže ukazuje, s čím se studenti, jichž bylo 93, mohli v daných předmětech setkat.

Nejčastěji uvádějí, že se v rámci předmětů, které se kázeňskou problematikou zabývaly, jednalo o **seznámení s nejběžnějšími kázeňskými potížemi**, které se mohou v praxi objevit. Uvádí tak 62 respondentů. Vyššího počtu dosáhla také odpověď, která říká, že se v rámci těchto hodin jednalo o **vyjádření vlastní zkušenosti vyučujícího pedagoga** (53). **Možné způsoby, jak řešit nekázeň** vybralo 50 studentů a **možné způsoby, jak nekázni předcházet**, zvolilo 47 osob.

Předměty, které studenti v rámci předcházejících otázek zmiňovali, téměř nezahrnovaly přípravu na řešení možných kázeňských problémů, jak můžeme usuzovat z velmi nízkého počtu osob (osm), které si tuto odpověď vybraly.

Graf 12: Náplň předmětů, které se zabývaly kázeňskou problematikou (n = 93)



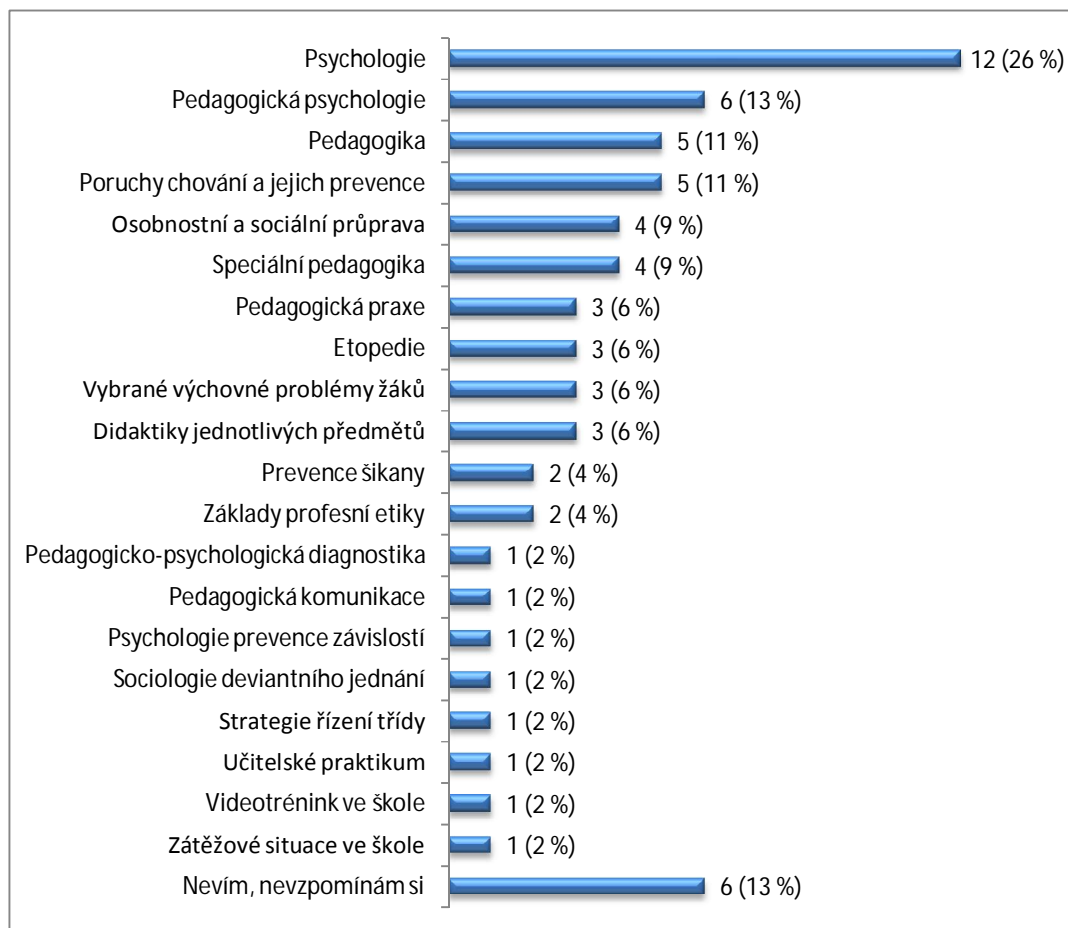
Zdroj: vlastní výzkum

Účastníci dotazníkového šetření měli následně možnost v otevřené otázce vypsat názvy konkrétních předmětů, které je na cílovou problematiku během studia připravovaly nebo těch, ve kterých se touto problematikou alespoň do jisté míry zabývali. Tato otázka pro ně byla nepovinná a ve výsledku se sešlo celkem 47 odpovědí.

Jak vyplývá z následujícího grafu, nejčastěji zmíněným předmětem, jenž se dané oblasti věnoval, byla **Psychologie**, kterou zmiňuje 12 osob (s přívlastky školní, sociální aj.). Druhou v pořadí byla **Pedagogická psychologie**, kterou vypsalo šest studentů, a následně to byly předměty **Pedagogika**, opět specifikovaná přívlastky (pro učitele 1. stupně, primární apod.), a **Poruchy chování a jejich prevence**, jež shodně uvedlo pět lidí. **Osobnostní a sociální průpravu** společně se **Speciální pedagogikou** zvolily, opět shodně, čtyři osoby. Počtu tři a méně získalo dále 14 jednotlivých předmětů a šest respondentů namísto konkrétního názvu uvedlo ve svém vyjádření, že už neví nebo si nevzpomíná.



Graf 13: Vyučované předměty (n = 47)



Zdroj: vlastní výzkum

#### 4.2.4 Přípravenost studentů

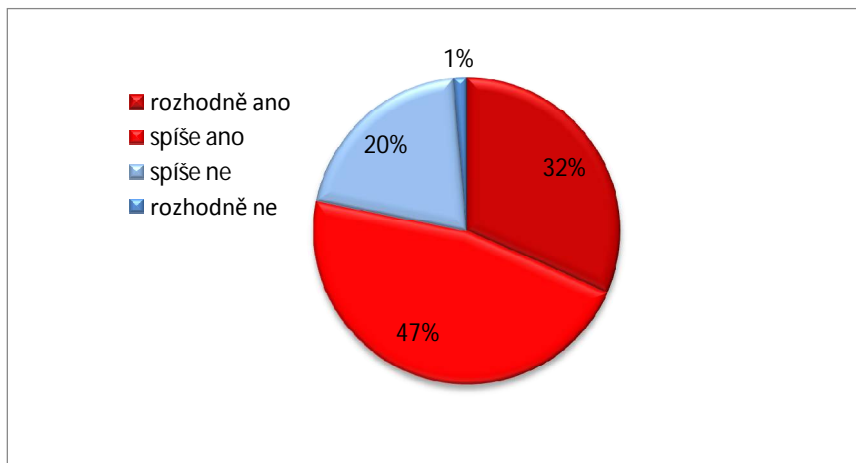
##### 4.2.4.1 Obavy z potenciálních kázeňských problémů žáků

Kázeňské problémy značně ovlivňují hladký průběh vyučování a zároveň významně také výkon učitelova povolání. Poměrně velkou měrou však nepochybně zasahují i do jeho osobnosti a charakterových rysů. Jak na tuto problematiku pohlíží respondenti dotazníkového šetření a jaký vliv na ně představa možných kázeňských potíží v jejich budoucí praxi již nyní má, můžeme zjistit z následujícího grafu.

Studentům byla položena otázka, zda v nich potenciální kázeňské problémy žáků v jejich nastávající pedagogické praxi vyvolávají obavy. Slovy „rozhodně ano“ odpovídá 68 z nich a odpověď „spíše ano“ si vybírá přesně 100 respondentů. Negaci „spíše ne“ volí 44 osob a „rozhodně ne“ pouhé tři.

Představa nekázně tedy studentům již během jejich vysokoškolského studia nahání strach.

Graf 14: Obavy z možných kázeňských problémů žáků

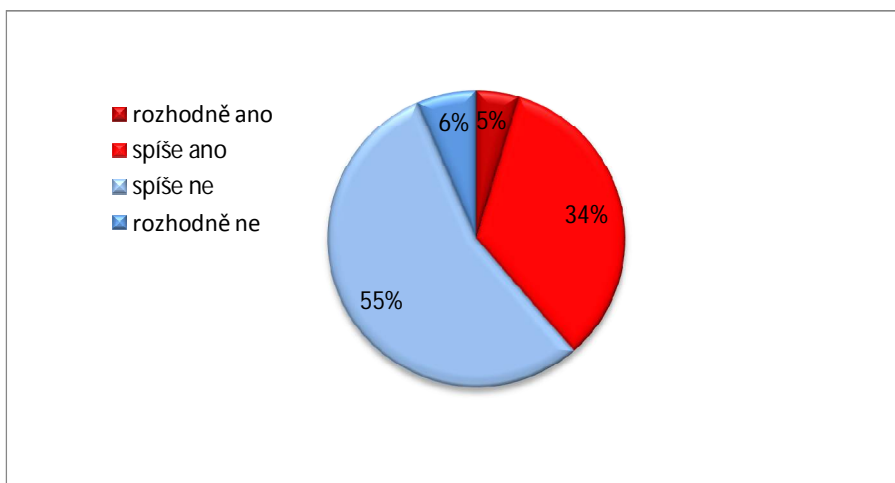


Zdroj: vlastní výzkum

#### 4.2.4.2 Pocit připravenosti

Na svou budoucí profesi a řešení nekázně žáků se aktuálně cítí být 10 z dotazovaných studentů „rozhodně“ připraveno, 73 osob pak volí výraz „spíše“. Vyšších hodnot však z celkových výsledků dosahují negativní odpovědi „spíše ne“ (118) a „rozhodně ne“ (14), a tak nezbyvá než podotknout, že nadpoloviční většina respondentů se na zvládnání kázeňských problémů příliš připravena necítí.

Graf 15: Pocit připravenosti na řešení kázeňských problémů



Zdroj: vlastní výzkum

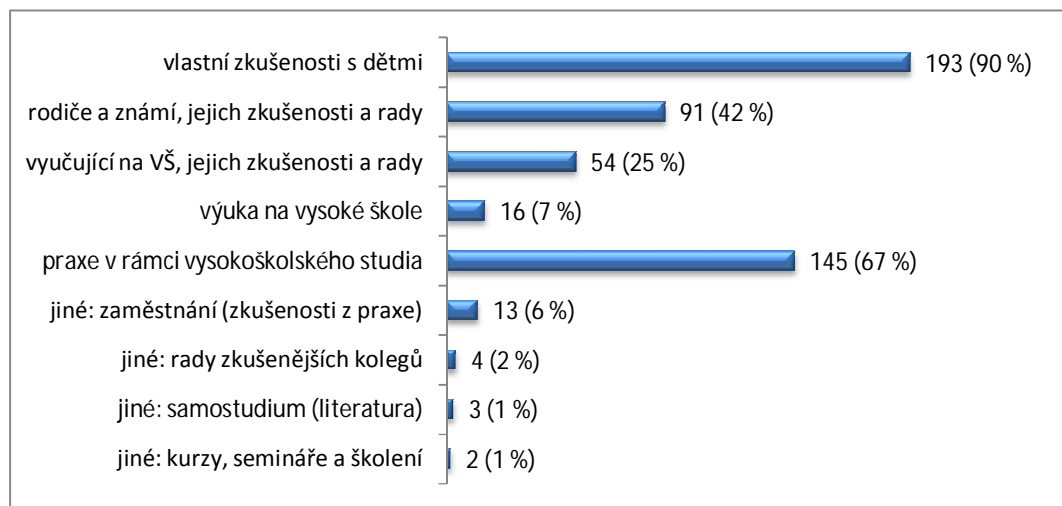
#### 4.2.4.3 Forma přípravy

Je třeba zjistit, co studenty v oblasti zvládnání kázeňských problémů na jejich budoucí povolání skutečně připravuje. Pokud to není pouze jejich vysokoškolské studium, bude jistě užitečné dozvědět se, v jakých oblastech možnosti pro svoji přípravu na budoucí profesi nejvíce spatřují, aby se pak případně takový typ průpravy mohl začlenit v rámci zefektivnění studia do jeho programu.

Respondenti vybírají alespoň jednu z pěti nabízených odpovědí nebo mohou připsat ještě další formu přípravy, která v předložených možnostech zahrnuta není. Této možnosti využívá celkem 22 z nich a jejich odpovědi jsou tematicky rozděleny do čtyř oblastí. V jejich slovním vyjádření je nejčastěji formou přípravy zaměstnání, a tedy získávání zkušeností z vlastní praxe, jak uvádí 13 z nich, a druhou nejčastější odpovědí jsou rady poskytnuté zkušenějšími kolegy, které zmiňují čtyři osoby.

Dle kompletních výsledků takřka všichni respondenti volí **vlastní zkušenosti s dětmi** (tábory, kroužky, výlety), 193 odpovědí potvrzuje, že je to ta nejčastější forma přípravy, jakou studenti pro své budoucí povolání mohou získat. **Praxi**, kterou absolvovali **v rámci studia na vysoké škole**, uvádí 145 osob, 91 studentů si cení **zkušeností rodičů a známých**, které jim mohou prostřednictvím svých rad předat, a 54 respondentů oceňuje totéž u **vysokoškolských pedagogů**. Po úvodu tak vysokých čísel je hodnota 16, kterou získala možnost **výuka na vysoké škole** alarmujícím výsledkem.

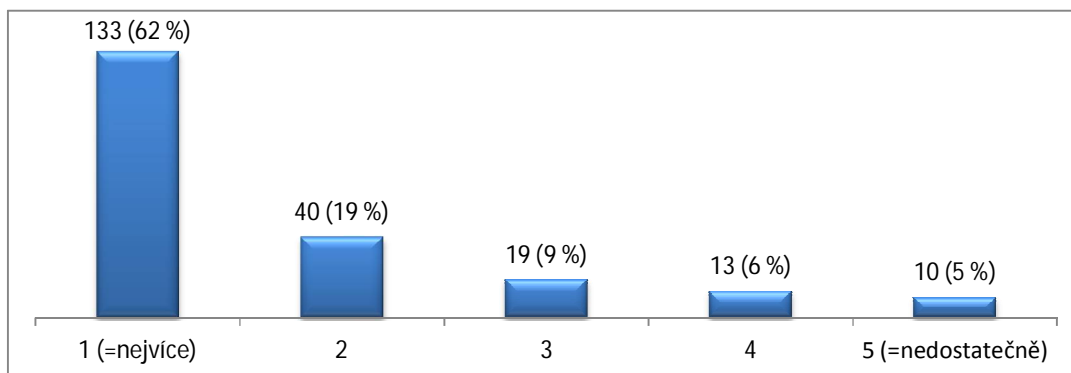
Graf 16: Forma přípravy



Zdroj: vlastní výzkum

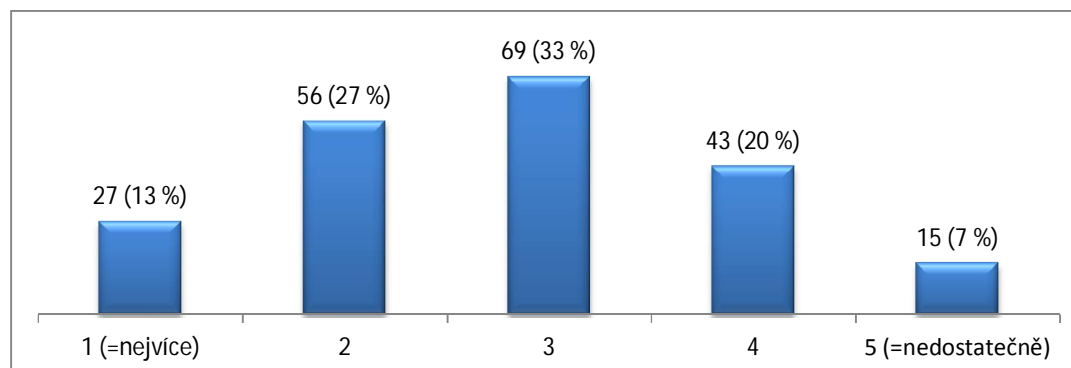
V navazující části dotazníku měli účastníci šetření rozhodnout, jak velkou míru přípravy jim vybraných pět možností z předcházející otázky poskytuje. Na škále 1 - 5, kdy 1 = nejvíce a 5 = nedostatečně, ohodnotili jednotlivé oblasti, podle toho, jak je připravují na kázeňskou problematiku, následovně:

*Graf 17: Vlastní zkušenosti s dětmi*



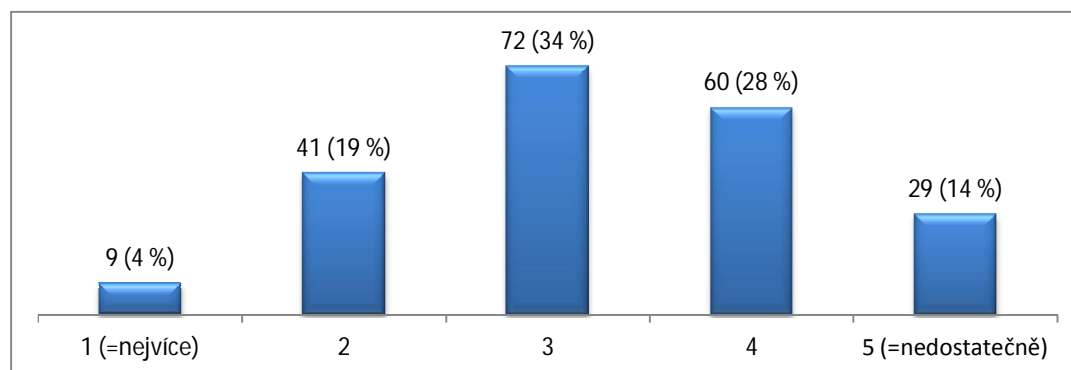
Zdroj: vlastní výzkum

*Graf 18: Rodiče a známí, jejich zkušenosti a rady (n = 210)*



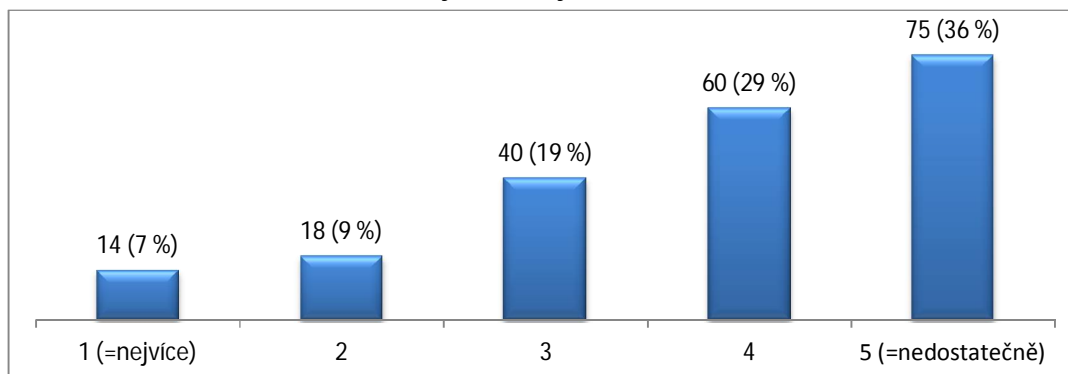
Zdroj: vlastní výzkum

*Graf 19: Vyučující na vysoké škole, jejich zkušenosti a rady (n = 211)*



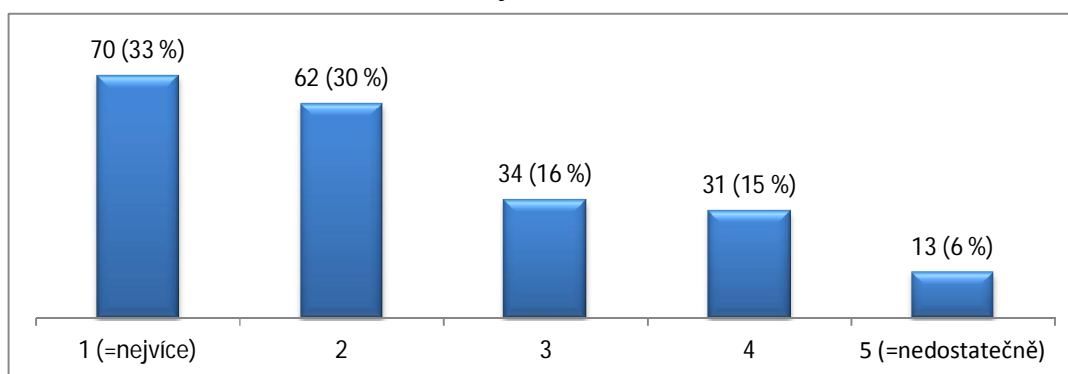
Zdroj: vlastní výzkum

Graf 20: Výuka na vysoké škole (n = 207)



Zdroj: vlastní výzkum

Graf 21: Praxe v rámci vysokoškolského studia (n = 210)



Zdroj: vlastní výzkum

Při porovnání těchto pěti grafů a zprůměrování známek, které byly jednotlivým možnostem udílěny, dojdeme k výsledným hodnotám, které nabízí následující tabulka. Možnosti jsou v ní seřazené od té nejlepší po tu nejhorší známku, kterou dostaly, a jak si můžeme všimnout, jejich pořadí je totožné s výsledky předešlé otázky (viz graf č. 16).

Tab. 1: Forma přípravy

1. vlastní zkušenosti s dětmi	1,727
2. praxe absolvovaná v rámci vysokoškolského studia	2,264
3. rodiče a známí, jejich zkušenosti a rady	2,894
4. vyučující na vysoké školy, jejich zkušenosti a rady	3,218
5. výuka na vysoké škole	3,653

Zdroj: vlastní výzkum

Jistě nelze považovat za uspokojivé, že výuka na vysoké škole, jako forma přípravy studentů na zvládání kázeňských problémů, skončila i nyní znovu na posledním místě.

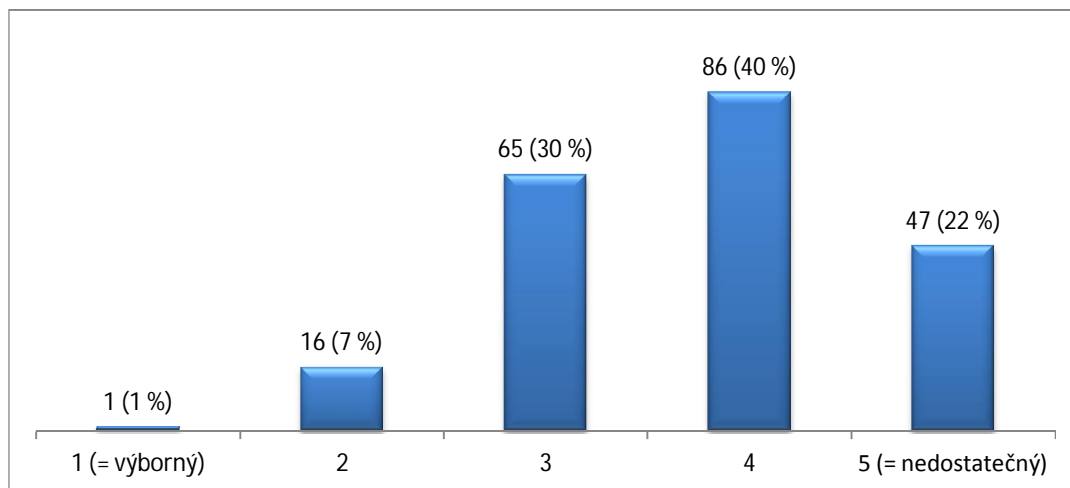
## 4.2.5 Pohled na pregraduální přípravu

### 4.2.5.1 Hodnocení současného stavu

Při posuzování aktuální situace týkající se vysokoškolského studia se opět setkáváme s nepříliš pozitivními výsledky. Po zhodnocení studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň v oblasti přípravy studentů na zvládnání kázeňských problémů žáků je respondenty nejhojněji udělována známka 4, jak potvrzuje 40 % dotazovaných studentů, 30 % z nich pak dává známku 3 a na stupnici nejhorší hodnotu, tedy nedostatečnou, uděluje 22 % respondentů.

Zbývajících 8 % studentů si mezi sebe rozdělují známky 1 a 2, kdy nejlepší hodnotu volí pouze jediný z nich a pro druhou v pořadí se rozhoduje 16 osob.

Graf 22: Hodnocení studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ



Zdroj: vlastní výzkum

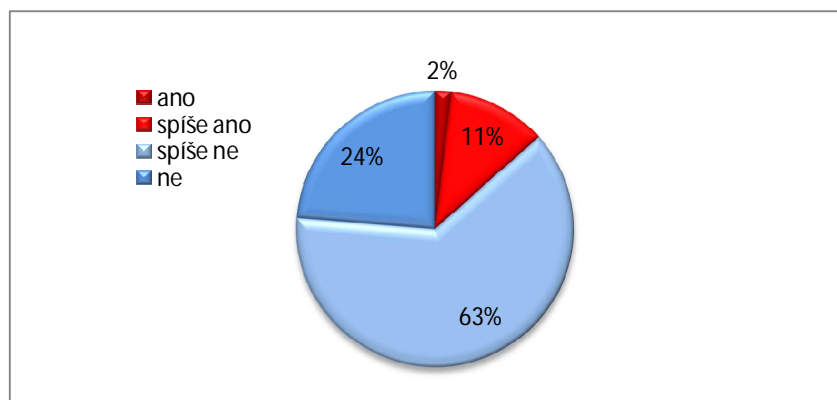
### 4.2.5.2 Spokojenost se studiem

Jak jsou současní studenti spokojeni s přípravou, kterou jim jejich vysoká škola v této oblasti poskytuje, ukazuje následující graf.

Je patrné, že spokojenost se studiem a jeho hodnocení do značné míry vzájemně korelují. Budou-li studenti spokojenější, zřejmě budou i udělovat lepší známky. Proto je jistě pochopitelné, že výsledky tohoto grafu korespondují s těmi předcházejícími.

„Spokojeny“ jsou pouze čtyři osoby, „spíše spokojeno“ je 25 studentů. Naopak 135 respondentů je „spíše nespokojeno“ a 51 „nespokojeno“.

Graf 23: Spokojenost s vysokoškolskou přípravou

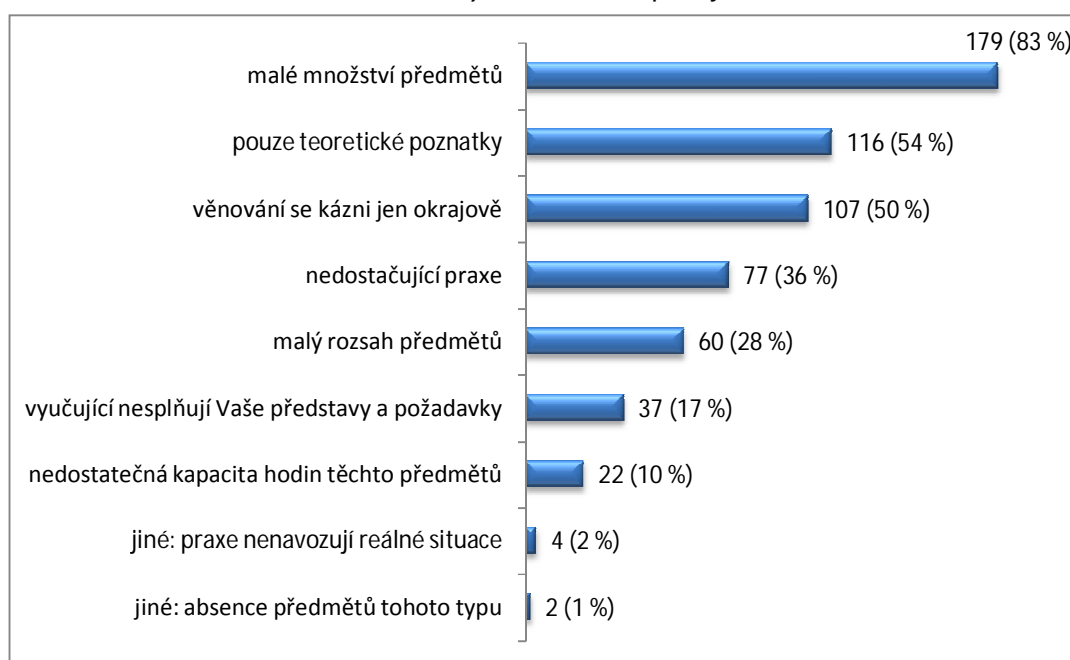


Zdroj: vlastní výzkum

#### 4.2.5.3 Důvody vedoucí studenty k nespokojenosti

Studenti na otázku, jaké důvody podle nich mohou vést k nespokojenosti, mohli vybírat jednu nebo více odpovědí, případně napsat odpověď vlastní. Graf níže reprezentuje jednotlivé možnosti, které jim byly předloženy, seřazené tak, jak ve výsledcích šetření dopadly, a mimo ně uvádí další dvě, které k nim šest dotazovaných ještě připsalo.

Graf 24: Důvody vedoucí k nespokojenosti



Zdroj: vlastní výzkum

Bezmála všechny účastníky průzkumu (179 respondentů) vede k nespokojenosti **nedostatečné množství předmětů**, které se kázeňské problematice věnují. **Neprojojenost s praxí** a získávání **pouze teoretických poznatků** činí nespokojenými 116 studentů a velmi **povrchní vhlad do problematiky**, kdy se náplň předmětů kázně dotýká jen velice okrajově, 107 osob.

Jako vlastní odpověď uvedli shodně čtyři studenti, že univerzitou poskytovaná praxe jim neumožňuje vyzkoušet si skutečně řešit problémové situace, neboť třídy navštěvují minimálně, neznají je a při jejich výuce je vždy přítomen třídní učitel, takže si děti buď na kázeňské prohřešky netroufnou, nebo v případě potřeby zasáhne jejich vyučující. Dva respondenti ve vlastním vyjádření uvádějí, že předmět týkající se kázeňské problematiky se do jejich studijního plánu vůbec nedostal a že jej velmi postrádají.

#### **4.2.6 Návrh změny**

##### ***4.2.6.1 Zefektivnění přípravy a zlepšení současného stavu studia***

Studentům bylo nabídnuto jedenáct tipů, jak vysokoškolské studium zlepšit a jejich přípravu na budoucí profesi, především v oblasti zvládnutí kázeňských problémů žáků, co nejvíce zefektivnit. Z nabídky možností vybírali ty, jejichž zahrnutí do studijního plánu by jim připadalo prospěšné a užitečné. Možnosti přidat odpověď vlastní v případě této otázky nevyužili. Jednotlivé návrhy jsou v grafu seřazeny dle četnosti od nejčastěji zvolených po ty nejméně vybírané.

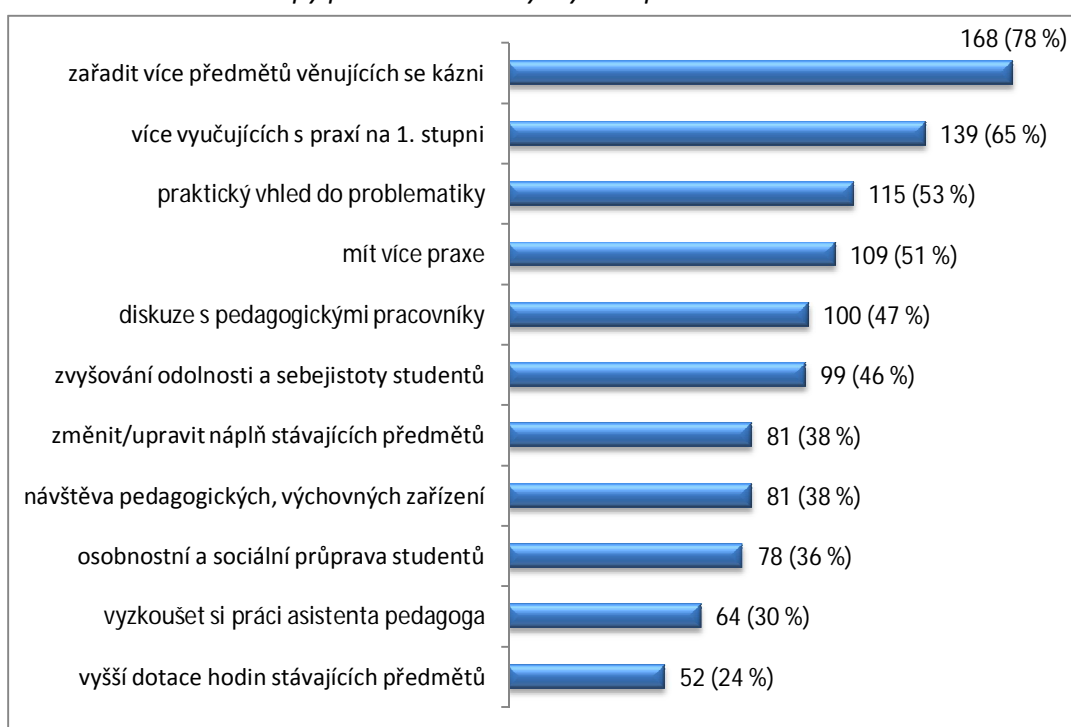
Nejvíce studentů, konkrétně 168, by rádo zařadilo do výuky více předmětů, které by se problematice kázně věnovaly, více vyučujících na vysoké škole, kteří mají praxi na 1. stupni, by si přálo mít 139 odpovídajících, a větší prostor pro diskuze a besedy, a tím pádem i pro hlubší vhlad do dané problematiky by ocenilo 115 respondentů. Získat větší množství praxe již v rámci studia by chtělo 109 osob a možnosti diskutovat s pedagogickými pracovníky, ať už se školním psychologem, speciálním pedagogem či přímo s ředitelem školy by využilo 100 dotazovaných. Návrh zařadit do výuky předmět zvyšující psychickou odolnost a sebejistotu studentů zvolilo 99 respondentů.



Podobných hodnot dosáhly možnosti: změnit nebo upravit náplň v současné době vyučovaných předmětů, a více je tak specifikovat na cílovou problematiku (81), návštěva pedagogických či výchovných zařízení jako jsou alternativní školy, diagnostické ústavy aj. (81), a možnost zařadit do výuky předmět specializující se na osobnostní a sociální průpravu studentů (78).

Návrh vyzkoušet si práci asistenta pedagoga zvolilo 64 osob, a možnost zvýšit dotaci hodin stávajících předmětů, které se problematice kázně věnují, 52 respondentů.

*Graf 25: Tipy pro zkvalitnění výuky a zlepšení současného stavu*



Zdroj: vlastní výzkum

## 4.2.7 Osobní iniciativa

### 4.2.7.1 Návrhy studentů

Na závěr měli dotazovaní prostor vyjádřit se k problematice zvládnání či řešení kázeňských problémů žáků a libovolně napsat vlastní návrh nebo nápad, který by ještě rádi zmínili. Této příležitosti využilo 23 z nich.

Nejčastěji zaznívalo, že by si studenti přáli mít více praxe, avšak současně by také chtěli její dosavadní formu změnit. Přejí si zažívat ji nejen na fakultních školách, kde bývají především na náslechy, a kde tak mohou vést pouhé dvě až tři hodiny za celý semestr, ale mít i možnost navštěvovat například základní školu poblíž svého bydliště. Mít praxi v dané třídě po delší časové období a zároveň mít také příležitost zasahovat při své hodině do chodu třídy, ne pouze do výuky. Tyto odpovědi se objevovaly nejvíce a pro ilustraci uvádím autentické znění některých z nich.

*„Při průběžných praxích mít větší pravomoci, známkování, zadávání úkolů, možnost řešit samostatně kázeňské problémy. Učitelé do výchovy často zasahují a taky za nás napomínají.“*

*„Dlouhodobá praxe na klasických školách, ne jen na fakultních, kde většinou žádné problémy nejsou. Nutnost být ve třídě v kuse několik týdnů nebo i měsíců, abych se dostala pod povrch, do kolektivu, poznala skutečné problémy, děti se projeví i se svými špatnými vlastnostmi a projevy, což v rámci praxe většinou nenastane. Reflexe těchto praxí s kvalitními učiteli, diskuze se spolužáky, s odborníky, ale vše na základě konkrétních příkladů z praxí. Kázeňské problémy se opravdu neprojeví, když jdu do třídy v průběhu semestru desetkrát ve frekvenci jednou za týden.“*

*„Studentům jsou nabízené náslechy (zbytečné a vyšperkované hodiny, které jsou pouze na oko) a minimum praxe (kdy sami můžou vést hodinu). Zvýšit praxe, snížit roky studia (jsou vyučovány předměty, které jsou studentům opravdu k ničemu a zbytečně navyšují roky studia). Zaměřit se hlavně na praxi a ne na teorii, která se v mnoha ohledech s praxí neslučuje.“*

Studenti si dále přejí mít možnost zažitou praxi a konkrétní situace, které se přihodily, reflektovat s někým, kdo má s danou problematikou osobní zkušenosti. S vysokoškolským vyučujícím, který na základní škole pracoval, či přímo s učitelem nebo učitelkou z 1. stupně.

*„Jako studentka, která zároveň pracuje, mít možnost problémy, které zažívám, diskutovat s vyučujícími a ostatními studenty a hledat nejlepší možné cesty k řešení.“*

Kromě předešlého by studenti také považovali za užitečné vyzkoušet si v rámci výuky nastolit konkrétní modelové situace, které by představovaly pokaždé nějaký kázeňský problém, a ten by se pak dramatizací či dialogem pokusily rozřešit. Společně s vyučujícím pedagogem a ostatními spolužáky by hledali jeho východiska, konzultovali možnosti navržených řešení a vyhodnocovali správnost a adekvátnost svých postupů.

Dalším tipem, který respondenti v otevřené otázce vyzdvihují, je zahrnutí takové přípravy do studijního plánu, která by studentům pomáhala zvyšovat sebevědomí, psychickou odolnost a také by budovala jejich autoritativnost.

Někteří studenti by ocenili, kdyby jejich vysoká škola více spolupracovala s učiteli, kteří se pohybují v praxi. Mohli by si vzájemně pomáhat a předávat cenné informace a zkušenosti. Jiní studenti by byli rádi, kdyby samotní univerzitní pedagogové byli zároveň i „prvostupňovými“ učiteli. *„Hlavně více učitelů s osobní zkušeností s prací na 1. stupni.“*

Dále ještě respondenti uvádějí, že by chtěli věnovat větší pozornost prevenci, neboť je pro ně důležité naučit se nežádoucím kázeňským potížím, které mohou v praxi nastat, předcházet. V rámci svého studia by tak chtěli kupříkladu zjistit, jak stmelovat kolektiv, nebo se dozvědět, jak s třídou komunikovat.

Graf 26: Vlastní návrh či nápad (n = 23)

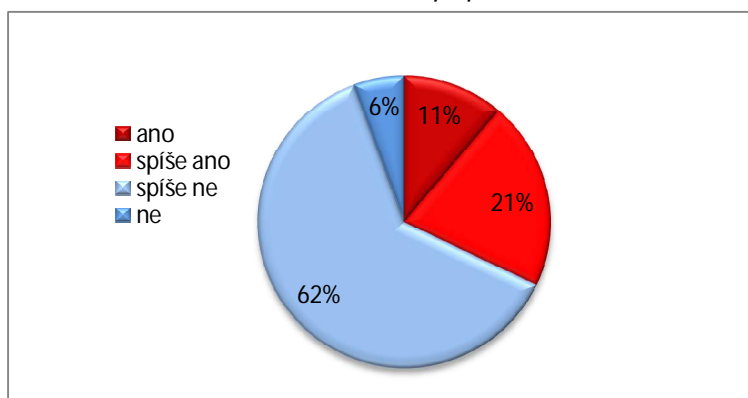


Zdroj: vlastní výzkum

#### 4.2.7.2 Individuální příprava

Dotazovaní studenti se na zvládnání kázeňských problémů sami příliš nepřipravují, jak uvádí dohromady 146 z nich. Vlastní přípravě na danou problematiku se tak věnuje zbylých 69 respondentů, z nichž větší část (45) uvádí odpověď „spíše ano“.

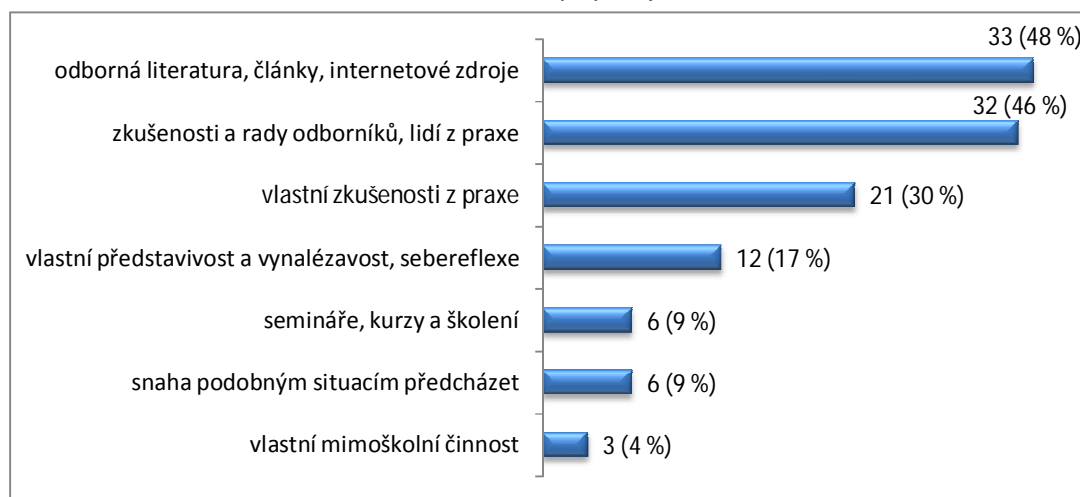
Graf 27: Vlastní příprava



Zdroj: vlastní výzkum

Pokud se respondenti na kázeňskou problematiku připravují sami, jedná se nejčastěji o samostudium, kdy se do vzdělávají nebo inspirují za pomoci odborné literatury či elektronických zdrojů, anebo vyhledávají pomoc u odborníků na danou problematiku, radí se se zkušenými kolegy, spolužáky nebo učiteli, kteří jim mohou skrze vlastní zkušenosti předat své cenné poznatky a poskytnout přínosná doporučení. Další odpovědi, které v otevřené otázce studenti vyjádřili, ukazuje následující graf.

Graf 28: Forma přípravy (n = 69)



Zdroj: vlastní výzkum

## 5 DISKUSE A ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ

**Jak jsou studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ připravováni v rámci svého studia v oblasti zvládnání kázeňských problémů žáků?**

Studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v rámci svého studia **nejsou** na zvládnání kázeňských problémů **cíleně připravováni**. Této problematice se věnují pouze **nárazově**, když položí svým vyučujícím otázku nebo narazí-li na konkrétní situaci, kterou chtějí prodiskutovat s odborníkem.

Výzkum Neumajera (2017) poukazuje na skutečnost, že studenti učitelství jsou na svou budoucí profesi **nejméně** připraveni právě **v oblasti řešení kázeňských problémů žáků**.

Na základě analýzy rozhovorů a dotazníkového šetření je však evidentní, že dosavadní pouze povrchní zabývání se cílovou problematikou v předmětech z oblasti psychologie nebo pedagogiky je pro studenty jednoznačně **nedostačující**.

Na **nepřipravenost začínajících učitelů** v oblasti zvládnání kázeňských problémů žáků upozorňuje šetření Sulkové (2017), která uvádí, že absolventi musí po ukončení vysoké školy nejdříve v praxi nasbírat zkušenosti, na základě kterých si následně utvoří vhodné způsoby, jak s nekázní svých žáků pracovat a jak ji i řešit. Bez toho projevy neukázněného chování řeší velmi intuitivně a svá řešení z toho důvodu považují mnohdy sami za nesprávná.

Obdobné výsledky dokládá také výzkum Melkové (2018), který potvrzuje, že **nepřipravenost nově nastupujících učitelů** na řešení výchovných problémů žáků je zcela běžnou skutečností. Jejich **pregraduální příprava** tedy **nesplňuje požadavky praxe**, která od pedagogů očekává, že si s prohřešky nekázně budou vědět rady a efektivně vyřeší jak jejich příčiny, tak také jejich důsledky.

Vysokoškolští vyučující navíc mnohdy postrádají přímý kontakt s praktickým působením na 1. stupni, a tak ani v případě projeveného zájmu studentů o danou problematiku nemohou jejich kladené dotazy zodpovídat adekvátně.

## **Jak studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ pohlížejí na současný stav výuky v oblasti zvládnání kázeňských problémů žáků a jak jej hodnotí?**

Zahrnutí kázeňské problematiky do výuky na univerzitě je respondenty považováno za **nesmírně důležité**. Kázeňské problémy a jejich řešení jsou nevyhnutelnou součástí pedagogického působení každého učitele na 1. stupni, který je prohřeškům nekázně svých žáků vystaven snad po celou dobu vykonávání své profese. Je jimi ovlivněna nejen jeho osobnost a výkon povolání, ale i ostatní děti ve třídě, efektivita výuky a vztahy mezi jednotlivci navzájem.

Dlouhodobé výzkumy dokládají, že mezi **nejběžnější problémy**, se kterými se začínající učitelé v praxi potýkají, patří právě zvládnání a řešení kázeňských prohřešků, zachování kázně, motivování žáků a udržování jejich pozornosti (Šimoník, 2013).

Pregraduální příprava však své posluchače s jakkoliv nestandardními výchovnými situacemi **téměř neseznamuje**, a z toho důvodu je pak její absolventi mnohokrát řeší pouze na základě vlastních dojmů a představ, které si v průběhu své dosavadní pedagogické praxe vytvořili (Pařízek, 1990).

To potvrzuje i námi zkoumaný studijní obor, který průpravu na danou problematiku postrádá, a z tohoto hlediska je proto hodnocen vesměs **velmi negativně**. Současný stav v oblasti přípravy na zvládnání kázeňských problémů studentům **nevyhovuje** a **nejsou s ním ani zdaleka spokojeni**.

Prostřednictvím svého vysokoškolského studia by si rádi vybudovali pomyslný odrazový můstek, který by jim jejich následný přesun do skutečné učitelské profese značně usnadnil, a pro jejich kvalitní přípravu na budoucí povolání je naprosto **nezbytné** si podobnou průpravou právě na vysoké škole projít.

Většina dotazovaných má z budoucích výchovných problémů žáků ještě **navíc strach**, a i to je důvodem, proč by se této problematice měli již jako studenti v rámci své pregraduální přípravy věnovat co nejvíce a proč by tato **problematika měla být začleněna do jejich studijního programu**.

**Co studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ navrhnou pro zkvalitnění vysokoškolského studia a zajištění větší připravenosti na zvládnutí a řešení kázeňských problémů žáků?**

1. Jako naprosto nezbytné se ukázalo zařazení takového **předmětu** do studijního plánu, který by se ve svém obsahu **problematické kázně** věnoval. Aby byl však perspektivně prospěšný, je třeba jeho dotaci rozšířit na více než jeden semestr, který k probrání cílové tematiky zdaleka nestačí, a k jeho vedení využít vysokoškolské pedagogy, kteří se setkali s prací na 1. stupni, a kteří by tak mohli danou problematiku kvalitně zprostředkovat svým studentům.

Čapek (2014) podotýká, že by se studenti na pedagogických fakultách měli setkávat s **předměty**, ve kterých by společně s vyučujícími rozebírali jednotlivé problémové situace a možné způsoby jejich řešení a kde by se na budoucí vedení, organizaci třídy, práci se žáky a zvládnutí jejich kázeňských prohrůšek i jiných nepředvídatelných událostí zejména **prakticky** připravovali.

Přání respondentů mít **více vyučujících s praxí na 1. stupni** sice nelze snadno vyhovět, je však možné využít těch učitelů, kteří podobnou přednost mají, aby jim s přípravou na zvládnutí kázeňských problémů v jejich nastávající praxi pomohli.

2. Velmi žádané jsou rovněž mezi studenty **besedy s učiteli z 1. stupně**. Lidé, kteří se dennodenně pohybují v praxi, mohou předat nejvíce přínosných informací a díky své osobní zkušenosti také ve velké míře budoucí pedagogy inspirovat. Studenti si navíc těchto lidí a jejich poznatků opravdu cení, jejich názory vyhledávají a často si právě k nim chodí pro radu nebo pomoc. Vzájemná **spolupráce vysoké školy a „prvostupňových“ učitelů** by tak mohla přinést řadu pozitiv.

Velmi konkrétní zabývání se danou problematikou pomůže studenty přiblížit jejich profesi a skutečně jim nastínit, jak jejich nadcházející povolání bude vypadat. Prostřednictvím tipů a rad od jednotlivých osobností si budou moci vytvořit zásobník možností, jak se dá s určitými situacemi v praxi nakládat. A i když je předem jasné, že se nedá na veškeré projevy nekázně aplikovat vždy totéž, tyto debaty by jim mohly pomoci získat tu potřebnou sebejistotu, kterou při řešení kázeňských potíží učitel

nutně potřebuje. Aby však byla i druhá strana této spolupráce motivována, bylo by vhodné nabídnout učitelům z 1. stupně finanční ohodnocení, které by snad mohlo zabránit tomu, aby pro ně taková práce byla pouze nutnou povinností.

Šimoník (1994) zdůrazňuje, že je zapotřebí, aby byla univerzita se svými absolventy a zároveň i se školami, na které odcházejí, **neustále v kontaktu**, a tak mohla konfrontovat svoje představy, plány a možnosti s potřebami skutečné praxe a na základě toho mohla i lépe přizpůsobit pregraduální přípravu pro další budoucí pedagogy. **Kvalitní vzájemná spolupráce** univerzity, základních škol a jejich učitelů je v tomto případě naprosto nezbytná.

**3. Dosavadní formu praxe**, která je studentům poskytována, je zapotřebí pro zefektivnění přípravy na cílovou problematiku, **poupravit**. Častější návštěva dané školy s možností děti více poznat umožní vytvořit přirozené prostředí, ve kterém budou snáze vznikat bezprostřední situace, a studentům tak dovolí vyzkoušet si na ně spontánně reagovat.

Hališka (2013) píše, že se ukázalo jako velmi užitečné, když studenti prováděli své **výstupy na praxi několikrát za sebou v té samé třídě**. Bylo jim tak umožněno na své předcházející hodiny navazovat a zároveň už za tu dobu mohli danou třídu i její žáky zčásti poznat, a tak jejich vyučování mohlo probíhat o poznání snáz.

Navštěvovat například jedenkrát týdně školu na celý den (třeba poblíž místa bydliště), kde nebude cílem pouze předvedení jedné, předem připravené, hodiny, ale kde budou studenti učiteli „*k ruce*“ nejen při vyučování, ale i během přestávek, a kromě vlastní výuky se budou zapojovat i do dalších (například administrativních) povinností, které učitelská profese obnáší, jim umožní **pozorovat práci pedagoga** a způsob vedení chodu jeho třídy **z bezprostřední blízkosti**, o reálné učitelské profesi se **mnohé dozvědět** a **nabrat řadu jedinečných zkušeností**, které nelze získat jiným způsobem než skrze vlastní poznání a osobní zkušenost.

Pokud budou mít studenti navíc **příležitosti zasahovat do dění ve třídě**, a tak nepřenechávat tyto starosti pouze učitelům, bude jim umožněno konečně i řešit



konkrétní problémy, které mezi dětmi vyvstanou, a tím pádem také **lépe poznat kázeňskou problematiku** v praxi.

Mimo to není příliš efektivní, když studenty při jejich výuce pozorují přinejmenším čtyři další dospělí lidé. Většina z nich ze sebe nedokáže setřást formálnost situace a cítit se přirozeně a uvolněně, a přesto právě takovou zkušenost, kdy by jim bylo umožněno vést výuku, při které by je nepozoroval někdo další, by studenti nesmírně ocenili.

Již na začátku 90. let prováděné šetření ukazovalo skutečnosti, které jsou bohužel stále stejně aktuální i v současné době a studenty učitelství vnímány i nyní jako jednoznačně problematické (Šimoník, 1994).

Už tehdy si studenti přáli: **začínat** s pedagogickou praxí **v 1. ročníku** studia; před jejím absolvováním mít možnost věnovat se **praktickým cvičením**, jež je na budoucí vedení hodiny připraví; **množství praxe**, kterou jim fakulta poskytuje, **navýšit**; mít možnost vykonávat ji v rámci delšího trvání **pouze na jedné základní škole** a být po celou tu dobu pod **vedením** především **kvalitních pedagogů** (Šimoník, 1994).

Vzhledem k tomu, že **aktuální připomínky** k situaci praktické přípravy studentů učitelství jsou vesměs **obdobné**, je s politováním třeba konstatovat, že od té doby nedošlo k žádným větším změnám, a tudíž ani k výraznějšímu posunu.

Autor výzkumu dále doplňuje, že by **pedagogické praxi** měla být vysokou školou **věnována značná pozornost**. Klade důraz na její **systematické vedení** a především **kvalitní rozbor**, který bude studentům napomáhat cíleně odstraňovat jejich nedostatky, pěstovat jejich přednosti a který na ně bude klást stále vyšší nároky, jež je budou posunovat na cestě jejich osobního i profesního růstu stále vpřed. Šimoník (1994) se shoduje s Neumajerem (2017), že délka praxe však není určující, **důležitá** a v tomto případě jednoznačně **rozhodující** je její **kvalita**.

**Situace** na poli **vysokoškolského vzdělávání** učitelů zkrátka **není** v současné době příliš **příznivá**. Pedagogicky zaměřené obory jsou **dlouhodobě podfinancovány**, a to způsobuje řadu problémů, se kterými se musí vyrovnávat. Výuka probíhá ve větších skupinách, než je adekvátní, počet hodin vyhrazených pro absolvování pedagogické

praxe je značně omezen, učitelé, kteří studenty na praxích provázejí a vedou, nejsou za svoji práci náležitě finančně ohodnoceni, a to zdaleka nehovoříme o všech potížích, které se kvůli nesprávně nastaveným podmínkám pro fungování pedagogických fakult do jejich chodu promítají (Spilková, 2014).

**4.** Pro zefektivnění dosavadní přípravy v oblasti zvládnání kázeňských problémů žáků bude rovněž velmi prospěšné zařadit do studijního plánu **předmět zvyšující psychickou odolnost a sebevědomí studentů**. Ukázalo se totiž, že je nezbytné věnovat se, kromě jiných vzdělávacích oblastí, již v rámci pregraduální přípravy také jejich **osobnostní a sociální přípravě**. Budování sebejistoty, rozhodnosti a autoritativnosti, bez kterých se kázeňské potíže v praxi jednoduše řešit nedají, je prokazatelně velmi žádoucí, neboť podobně jako bez teoretického podloží se ani bez těchto vlastností studenti při řešení nekázně svých žáků neobejdou.

Pro to, aby byl učitel ve své profesi úspěšný, podotýká Beníšková (2007), je velmi důležité, aby byl **emočně stabilní** a po své **psychické stránce** i dostatečně **vyzrálý**. Měl by mít zdravé sebevědomí a přirozenou sebejistotu, které mu umožní na problémy, jež se v jeho třídě objeví, pohlížet s nadhledem a nebrat si je příliš osobně. Díky tomu je bude moci také **s většími úspěchy a efektivitou řešit**, nenechá-li se jimi příliš snadno vyvést z rovnováhy, zůstane nezaujatý a nebude-li se do nich příliš osobně zapojovat.

Učitel, který je schopen udržet si při řešení problémů svých žáků **zdravý odstup**, pak také snáze zaujme ve svém pohledu **objektivnější stanovisko** (Pařízek, 1990).

Nepochybně sice nelze během studia úplně změnit charakter člověka, ale je jistě možné s jeho osobností pracovat, směřovat jej k jeho nadcházejícímu povolání a pomáhat mu postupně se s rolí pedagoga ztotožňovat. Zvyšovat jeho psychickou kondici, trénovat jeho sociální dovednosti potřebné k veřejnému vystupování, zbavovat ho ostychu, pěstovat jeho improvizáční a herecké schopnosti, a dodávat mu při tom patřičnou míru důvěry a podpory, kterou právě taková příprava vyžaduje.

## ZÁVĚR

Teoretické podloží diplomové práce přibližuje problematiku pregraduální přípravy učitelů na pedagogických fakultách z hlediska odborné způsobilosti, kterou by měli absolventi po jejich ukončení disponovat, a zasazuje ji do kontextu současné doby a novodobých koncepcí. Nastihuje situaci v oblasti praktické přípravy, která je studentům univerzitami poskytována a zabývá se její funkčností a efektivitou. Prostřednictvím polemiky nad výchovnou činností učitele se zaměřuje na povinnosti, úkoly a nároky, které jsou na pedagoga v rámci výchovně-vzdělávacího procesu kladeny, a tak osvětluje, jakým způsobem je výchova spjata s jeho pedagogickým působením ve škole, jehož nevyhnutelnou součástí je také řešení kázeňských problémů žáků. Dále rozebírá zmíněnou kázeňskou problematiku a snahu i úsilí učitelů se s nekázní svých žáků vypořádat. Závěrem se věnuje začínajícím učitelům, jejich vstupu do profese, požadavkům, jejichž plnění se od nich od počátku očekává, potřebám, které jako začátečníci v novém povolání mají, a rovněž způsobům, jak se vyrovnávají s neukázněným chováním svých žáků a jak jej zvládají.

Výzkumné šetření, jehož hlavním cílem bylo zjistit, jaký je aktuální stav pregraduální přípravy učitelů 1. stupně ZŠ v oblasti zvládnutí kázeňských problémů žáků a pohled studentů tohoto oboru na danou problematiku, ukázalo, že současný stav sledované oblasti je dle jejich názorů nevyhovující, studenti nejsou v rámci výuky cíleně na oblast kázeňských problémů připravováni, a ani zdaleka tak nejsou se svým studiem, které jednoznačně neodpovídá jejich požadavkům a očekáváním, spokojeni. Ve svých návrzích, jak aktuální situaci zlepšit, požadují daleko intenzivnější průpravu, kterou by jim jejich univerzita mohla nabídnout, a přispívají řadou změn i možných alternativ, které by dle nich bylo vhodné v rámci studia uplatnit.

Dle výsledků výzkumu je požadovanou změnou posílení studijního plánu zařazením předmětu, který se bude kázeňské problematice cíleně věnovat. Jako velmi účinné a pro respondenty užitečné se jeví zahrnutí besed, diskuzí či konzultací s učiteli s praxí na 1. stupni ZŠ, a z toho tudíž vyplývá i nezbytnost úzké vzájemné spolupráce základních škol s univerzitami. Poskytované praxe je zapotřebí upravit a jejich formu přizpůsobit tak, aby studentům umožňovala jejich prostřednictvím daleko lépe

pronikat do skutečné učitelské práce, a tak mít možnost danou třídu, kterou navštěvují, a její žáky dobře poznat, získat příležitosti k řešení kázeňských problémů a dostat se rovněž k dalším povinnostem, které profese pedagoga obnáší. A jako žádoucí se v neposlední řadě rovněž jeví zařazení předmětu, který bude pracovat s osobnostmi studentů a bude mít za cíl pomáhat jim zvyšovat jejich sebedůvěru, psychickou odolnost a postupně si také budovat autoritativnost.

Je jistě patrné, že ihned nelze zrealizovat všechny nápady, které studenti vyjádřili, ale jistě je možné ty nejčastější, které uvádějí a které označují jako důležité a pro jejich přípravu na budoucí profesi prospěšné, vysokým školám nabídnout. Bude-li možné je s jejich přispěním postupně zahrnout do studijního plánu, je pravděpodobné a reálné, že se díky tomu současný stav výuky bude moci zlepšit a příprava studentů na zvládnutí kázeňských problémů žáků posílit.

## SEZNAM LITERATURY

1. BARTOŠOVÁ, Iva a Martin SKUTIL. 2011. Vybrané metody a designy sběru dat. Dotazník. In: SKUTIL, Martin a kolektiv. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, s. 80-88. ISBN 978-80-7367-778-7.
2. BENDL, Stanislav. 2005. *Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-624-4.
3. BENDL, Stanislav. 2011. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-432-2.
4. BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ. 2016. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton. ISBN 978-80-7387-703-3.
5. BENÍŠKOVÁ, Tereza. 2007. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1906-1.
6. CANGELOSI, James S. 1996. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 2. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-083-9.
7. ČAPEK, Robert. 2013. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.
8. ČAPEK, Robert. 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.
9. *Dekret č. 132/1945 Sb., dekret presidenta republiky o vzdělání učitelstva*.
10. DITTRICH, Pavel. 1994. Metody pedagogického výzkumu, jejich možnosti a meze. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogické otázky současnosti: (učební text pro studenty učitelství)*. Praha: ISV, s. 118-123. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-05-6.
11. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
12. FERJENČÍK, Ján. 2000. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-367-6.

13. HALIŠKA, Jaromír. 2013. Student učitelství a pedagogická praxe. In: BOCHNÍČEK, Zdeněk a Jaromír HALIŠKA. *Na pomoc pedagogické praxi*. Brno: Masarykova univerzita, s. 11-16. ISBN 978-80-210-6302-0.
14. HLADÍLEK, Miroslav. 2009. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-75-4.
15. HUNTLY, Helen. 2008. Teachers' Work: Beginning Teachers' Conceptions Of Competence. *The Australian Educational Researcher*. **35**(1), 125-145. ISSN 2210-5328 (online).
16. CHRÁSKA, Miroslav. 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
17. JANÍK, Tomáš. 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-080-8.
18. JEDLIČKA, Richard. 2011. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-788-6.
19. KALHOUS, Zdeněk a František HORÁK. 1996. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*. **46**(3), 245-255. ISSN 0031-3815.
20. KENDÍKOVÁ, Jitka. 2017. Sebeobrana učitele - jak předcházet zbytečným chybám. Pohled ředitele školy. In: BRÉDA, Jiří, Eva DANDOVOÁ, Jitka KENDÍKOVÁ a Václav MERTIN. *Sebeobrana učitele*. Praha: Raabe. Dobrá škola, s. 35-65. ISBN 978-80-7496-345-2.
21. KYRIACOU, Chris. 2012. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0052-9.
22. MARKOVÁ, Karolina a Petr URBÁNEK. 2008. Praktická příprava učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů: realita, problémy a perspektivy. In: VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, s. 79-110. ISBN 978-80-7367-405-2.
23. MARTÍNEK, Zdeněk. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2310-5.

24. MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. 1997. *Jak a proč nás trápí děti*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-587-4.
25. MATĚJČEK, Zdeněk. 2012. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Vyd. 7. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0133-5.
26. MELKOVÁ, Blanka. 2018. *Způsoby řešení kázeňských problémů začínajícím učitelem na 1. stupni ZŠ*. České Budějovice. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Miluše Vítečková.
27. MERTIN, Václav. 2011. *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-857-9.
28. MERTIN, Václav. 2017. Psychologické aspekty sebeobrany učitele. In: BRÉDA, Jiří, Eva DANDOVÁ, Jitka KENDÍKOVÁ a Václav MERTIN. *Sebeobrana učitele*. Praha: Raabe. Dobrá škola, s. 7-33. ISBN 978-80-7496-345-2.
29. NEUMAJER, Ondřej. 2017. Absolventům učitelství chybí pedagogická praxe. Nyní by se to mohlo změnit. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. **14**(12), 15-16. ISSN 1214-8679 (online).
30. NEZVALOVÁ, Danuše. 1994. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*. **44**(3), 241-245. ISSN 0031-3815.
31. NOVOTNÁ, Marie. 1994a. Rodina a škola. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogické otázky současnosti: (učební text pro studenty učitelství)*. Praha: ISV, s. 73-80. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-05-6.
32. NOVOTNÁ, Marie. 1994b. Škola a handicapovaný žák. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogické otázky současnosti: (učební text pro studenty učitelství)*. Praha: ISV, s. 89-117. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-05-6.
33. PAŘÍZEK, Vlastimil. 1988. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. Praha: SPN. Pedagogické studie.
34. PAŘÍZEK, Vlastimil. 1990. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knihovnička učitele. ISBN 80-04-23897-1.
35. PODLAHOVÁ, Libuše. 2012. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4217-5.
36. PRŮCHA, Jan. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.

37. PRŮCHA, Jan, ed. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
38. ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. 2012. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4152-9.
39. RÝDL, Karel. 1994. České školství - tradice a současnost. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogické otázky současnosti: (učební text pro studenty učitelství)*. Praha: ISV, s. 28-29. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-05-6.
40. SCHULMAN, Lee, S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. **57**(1), 1-22. ISSN 0017-8055.
41. SKUTIL, Martin. 2011. Vybrané metody a designy sběru dat. Interview/rozhovor. In: SKUTIL, Martin a kolektiv. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, s. 89-95. ISBN 978-80-7367-778-7.
42. SOLFRONK, Jan. 2000. *Učitelství jako profese*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-390-4.
43. SPILKOVÁ, Vladimíra. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.
44. SPILKOVÁ, Vladimíra. 2007. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*. **57**(4), 338-348. ISSN 2336-2189 (online).
45. SPILKOVÁ, Vladimíra. 12. 12. 2016. Koncept profesionalizace učitelství. *Učitelské listy* [online]. [cit. 2018-11-17]. Dostupné z: <http://www.ucitelskelisty.cz/2016/12/vladimira-spilkova-dokumenty-139.html>
46. STARÝ, Karel. 2012. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2087-9.
47. SULKOVÁ, Michaela. 2017. *Připravenost začínajících učitelů 1. st. ZŠ na řešení kázeňských problémů ve třídě*. České Budějovice. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Miluše Vítečková.
48. SZABOVÁ, Magdaléna. 2001. *Preventivní a nápravná cvičení: [pohybové hry pro děti od 6 do 14 let]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-504-0.



49. ŠIMONÍK, Oldřich. 1994. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.
50. ŠIMONÍK, Oldřich. 2013. *Začínající učitel*. In: BOCHNÍČEK, Zdeněk a Jaromír HALIŠKA. *Na pomoc pedagogické praxi*. Brno: Masarykova univerzita, s. 31-34. ISBN 978-80-210-6302-0.
51. ŠPAČKOVÁ, Kristýna. 2017. *Prevence rizikového chování dětí na 1. stupni ZŠ*. České Budějovice. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Miroslav Procházka.
52. ŠTECH, Stanislav. 2010?. *Profese učitele* [online]. [cit. 2018-11-17]. Dostupné z: <http://kdm.karlin.mff.cuni.cz/konf-cd2/data/ostatni/stech3.pdf>
53. ŠVAŘÍČEK, Roman. 2007. *Metody sběru dat. Hlubkový rozhovor*. In: ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s. 142-206. ISBN 978-80-7367-313-0.
54. ŠVEC, Vlastimil. 1996. *Úvod do práce s textem*. In: ŠVEC, Vlastimil, Hana FILOVÁ a Oldřich ŠIMONÍK. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova univerzita, s. 5-7. ISBN 80-210-1365-6.
55. ŠVEC, Vlastimil. 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-70-2.
56. ŠVEC, Vlastimil. 2002. *Faktory ovlivňující rozvoj pedagogických dovedností studentů*. *Pedagogická orientace*. **1**, 63-82. ISSN 1211-4669.
57. TESAŘOVÁ, Martina. 2016. *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1047-4.
58. URBÁNEK, Petr. 2002. *Vybrané alternace výuky*. In: KRATOCHVÍL, Milan, Jan SOLFRONK a Petr URBÁNEK. *Základy didaktiky*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, s. 58. ISBN 80-7083-567-2.
59. VÁŇOVÁ, Miroslava. 1999. *Trendy ve vzdělávání evropského učitele*. *Pedagogika*. **49(2)**, 105-106. ISSN 2336-2189 (online).
60. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
61. VÍTEČKOVÁ, Miluše a Zdenka GADUŠOVÁ. 2015. *Vysokoškolské studium učitelství z pohledu začínajícího učitele a identifikace jeho problematických oblastí*. *Edukácia*. **1(1)**, 266-275. ISSN 1339-8725.

62. WILDOVÁ, Radka a Vladimíra SPILKOVÁ. 18. 3. 2014. Jaké potřebujeme učitele. *Literární noviny* [online]. Praha: Litmedia, [cit. 2018-11-17]. ISSN 1210-0021. Dostupné z: <http://literarky.cz/politika/domaci/17080-jake-potrebujeme-ucitele>
63. ŽUMÁROVÁ, Monika. 2011. Základní přístupy ke zkoumání. In: SKUTIL, Martin a kolektiv. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, s. 57-78. ISBN 978-80-7367-778-7.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 - Formulář k dotazníku

Příloha č. 2 - Otázky k rozhovoru

Příloha č. 3 - Přepsaný rozhovor

## Příloha č. 1 - Formulář k dotazníku

### DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Natálie Šťávková a jsem studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Ráda bych Vás touto cestou poprosila o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce na téma: *Možnosti pregraduální přípravy učitelů 1. stupně ZŠ v oblasti zvládnutí kázeňských problémů žáků*. Dotazník je anonymní a slouží výhradně k účelům výzkumu mé diplomové práce.

#### 1. Pohlaví?

- a) žena                      b) muž

#### 2. Jakou vysokou školu studujete?

- a) Univerzita Karlova v Praze                      b) Masarykova univerzita v Brně  
c) Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích      d) Univerzita Hradec Králové  
e) Univerzita Palackého v Olomouci                      f) Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. L.  
g) Ostravská univerzita                      h) Technická univerzita v Liberci  
i) Západočeská univerzita v Plzni                      j) Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
k) jiná (prosím uveďte):

#### 3. Aktuální ročník Vašeho studia?

- a) 4.                      b) 5.

Studujete-li déle než 5 let, napište prosím, délku Vašeho studia v rocích:

#### 4. Absolvoval/a jste již nějakou pedagogickou praxi?

- a) ano                      b) ne

V případě, že jste na otázku odpověděl/a „ne“, pokračujte u otázky č. 6.

Pokud „ano“, vyberte prosím z následujících možností (lze vybrat více než 1 odpověď):

- a) v rámci studia na střední škole
- b) v rámci studia na vysoké škole
- c) zaměstnání ve škole (asistent pedagoga, pedagog na 1. st., záskok, suplování)
- d) mimoškolní aktivity (vedení táborů, kroužků, organizace dětských výletů)
- e) jiné (prosím uveďte):

**5. Délka Vaší praxe?**

- a) méně než měsíc
- b) 1 - 3 měsíce
- c) 3 měsíce - půl roku
- d) půl roku - 1 rok
- e) 1 - 2 roky
- f) 2 - 3 roky
- e) delší než 3 roky, prosím uveďte:

**6. Přípravuje Vás studijní obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v oblasti zvládnutí kázeňských problémů žáků?**

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

**7. Myslíte, že je důležité se otázkou kázně / řešení nekázně v rámci vysokoškolské přípravy na budoucí profesi zabývat?**

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

**8. Ovlivňují kázeňské problémy žáků výkon profese učitele?**

- a) ano
- b) ne

V případě, že jste odpověděl/a „ne“, pokračujte u otázky č. 9.

Pokud jste odpověděl/a „ano“, **do jaké míry?** Na stupnici 1 - 5 vyberte hodnotu, která pro Vás představuje konkrétní míru vlivu (1 = nejvíce, 5 = nejméně).

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

**9. Setkal/a jste se v rámci svého studia na vysoké škole s předmětem, který se zabýval problematikou kázně, kázeňských problémů či řešení nekázně ve škole?**

- a) ano
- b) ne



**14. Co Vás na zvládnání kázeňských problémů v budoucí praxi připravuje?**

(lze vybrat více než 1 odpověď)

- a) vlastní zkušenosti s dětmi (tábory, kroužky, výlety)
- b) rodiče a známí, jejich zkušenosti a rady
- c) vyučující na vysoké školy, jejich zkušenosti a rady
- d) výuka na vysoké škole (předměty zabývající se řešením kázeňských problémů)
- e) praxe absolvovaná v rámci vysokoškolského studia
- f) jiné (prosím uveďte):

**15. Ohodnoťte prosím odpovědi na stupnici 1 - 5, podle toho, jak Vás připravují na zvládnání kázeňských problémů žáků (1 = nejvíce, 5 = nedostatečně; jednotlivé číselné hodnoty lze použít vícekrát).**

- a) vlastní zkušenosti s dětmi (tábory, kroužky, výlety)
- b) rodiče a známí, jejich zkušenosti a rady
- c) vyučující na vysoké školy, jejich zkušenosti a rady
- d) výuka na vysoké škole (předměty zabývající se řešením kázeňských problémů)
- e) praxe absolvovaná v rámci vysokoškolského studia
- f) jiné (prosím uveďte):

např. **a = 1, b = 2, c = 1, d = 2, e = 4, příp. f = 1** apod.

a = ..... b = ..... c = ..... d = ..... e = ..... příp. f = .....

**16. Jak hodnotíte současný stav vysokoškolského studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v oblasti přípravy studentů na zvládnání kázeňských problémů žáků?**

Na stupnici 1 - 5 vyberte hodnotu, která bude reprezentovat současný stav (hodnocení jako ve škole: 1 = výborný, 5 = nedostatečný).

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

**17. Jste spokojen/a s vysokoškolskou přípravou v oblasti zvládnání kázeňských problémů v praxi?**

- a) ano          b) spíše ano          c) spíše ne          d) ne

V případě, že jste na otázku odpověděl/a „ano“, pokračujte u otázce č. 19.

**18. Jaké důvody podle Vás vedou k nespokojenosti? (lze vybrat více než 1 odpověď)**

- a) malé množství předmětů, které se této problematice věnují
- b) malý rozsah těchto předmětů (např. pouze jeden semestr)
- c) nedostatečná kapacita hodin těchto předmětů (např. 45 min. dotace / týden)
- d) náplň těchto předmětů se dotýká problematiky kázně jen okrajově nebo vůbec
- e) získávání pouze teoretických poznatků, nepropojenost s praxí
- f) vyučující těchto předmětů nesplňují Vaše představy a požadavky
- g) nedostačující praxe (možnost nahlédnout do škol, učit, asistovat)
- h) jiné (prosím uveďte):

**19. Co by podle Vás mohlo výuku v oblasti přípravy studentů na zvládání kázeňských problémů zefektivnit a současný stav zlepšit? (lze vybrat více než 1 odpověď)**

- a) zařadit do výuky více předmětů, které by se problematice kázně věnovaly
- b) zvýšit dotaci hodin stávajících předmětů, které se problematice kázně věnují
- c) změnit / upravit náplň těchto předmětů
- d) zařadit do výuky předmět zaměřený na osobnostní a sociální průpravu studentů
- e) zařadit do výuky předmět zvyšující psychickou odolnost a sebejistotu studentů
- f) větší prostor pro praktický vhled do problematiky (více seminářů, diskuzí)
- g) více vyučujících na vysoké škole, kteří mají praxi na 1. stupni
- h) možnost mít více praxe ve školách
- i) možnost vyzkoušet si práci asistenta pedagoga
- j) návštěva pedagogických či výchovných zařízení (alternativní školy, diagnostický ústav)
- k) diskuze s pedagogickými pracovníky (spec. pedagog, školní psycholog, ředitel)
- l) jiné (prosím uveďte):

**20. Seřadte prosím uvedené odpovědi na stupnici 1 - 11 podle toho, jak podle Vás mohou výuku zefektivnit a současný stav zlepšit.**



(vedle písmen a), b), c) ... l) v předchozí otázce doplňte prosím čísla 1 - 11, kdy  
1 = nejvíce, 11 = nejméně, každé číslo lze použít pouze jednou)

**21. Máte nějaký vlastní návrh či nápad k problematice připravenosti studentů na řešení kázeňských problémů?**

.....

.....

.....

.....

.....

**22. Připravujete se sám/a na řešení kázeňských problémů, které se mohou ve Vaší budoucí praxi objevit?**

- a) ano                      b) spíše ano                      c) spíše ne                      d) ne

Pokud „ano“, jak?

.....

.....

.....

.....

**Moc Vám děkuji za spolupráci a čas, který jste věnoval/a tomuto dotazníku.**

## Příloha č. 2 - Otázky k rozhovoru

### ROZHOVOR

1. Jakou vysokou školu studujete?
2. Jaký je současný ročník Vašeho studia?
3. Absolvoval/a jste již nějakou pedagogickou praxi?
  - a) Probíhala v rámci studia (na střední či vysoké škole), jednalo se o mimoškolní aktivitu či přímo o zaměstnání ve škole?
  - b) Jak dlouhá je Vaše praxe?
4. Připravuje Vás Váš studijní obor v oblasti zvládnání kázeňských problémů žáků?
  - a) Jak?
  - b) Vyhovuje Vám to?
5. Myslíte, že je důležité se otázkou kázně/řešením nekázně v rámci vysokoškolské přípravy na budoucí profesi zabývat?
  - a) Jak je to důležité pro Vás osobně?
  - b) Očekáváte od studia, že Vás bude na zvládnání kázeňských problémů připravovat, nebo chcete jít raději vlastní cestou a snažíte se přijít si na řešení kázeňských problémů sám/a?
6. Co pro Vás pojem „kázeň“ znamená a co si pod ním představujete?
7. Jaký mají podle Vás kázeňské problémy žáků vliv na výkon profese učitele?
8. Setkal/a jste se v rámci studia na vysoké škole s předmětem, který se zabýval problematikou kázně, kázeňských problémů či řešení nekázně ve škole?
  - a) Jakou formu předmět/y probíhal/y a jaká byla jeho/jejich náplň?
  - b) Co Vám předmět/y přinesl/y?

- c) Byl některý z nich zaměřen na Vaši přípravu v oblasti zvládnání kázeňských problémů žáků?
  - d) Jak se předmět/y jmenoval/y?
9. Vyvolávají ve Vás možné kázeňské problémy žáků ve Vaší budoucí praxi obavy?
- a) Čím je to způsobeno?
10. Cítíte se být připraven/a na řešení kázeňských problémů ve Vaší budoucí praxi?
11. Co Vás na zvládnání kázeňských problémů připravuje?
- a) Co Vás připravuje nejvíce/nejlépe?
12. Zažil/a jste během své praxe nějakou situaci (která se týkala problematiky kázně), na kterou jste musel/a bez jakékoliv přípravy zareagovat? O jakou situaci se jednalo a jak jste ji řešil/a?
13. Jak hodnotíte současný stav vysokoškolského studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v oblasti přípravy studentů na zvládnání kázeňských problémů žáků?
14. Jste spokojen/a s vysokoškolskou přípravou v této oblasti?
- a) Jaké důvody podle Vás vedou k nespokojenosti?
15. Co by podle Vás mohlo výuku v této oblasti - příprava studentů na zvládnání kázeňských problémů - zefektivnit a současný stav zlepšit?
16. Ocenil/a byste předmět zaměřený na osobnostní a sociální průpravu studentů, který by se snažil zvyšovat jejich sebevědomí, psychickou odolnost a pracoval na jejich autoritativnosti? Připadal by Vám užitečný?
17. Připravujete se sám/a na řešení kázeňských problémů, které se mohou ve Vaší budoucí praxi objevit? Jak?
18. Máte nějaký vlastní návrh či nápad k problematice připravenosti studentů na zvládnání kázeňských problémů?

## Příloha č. 3 - Přepsaný rozhovor

### Rozhovor č. 3

A: Jakou vysokou školu studuješ?

*B: Navštěvuji Jihočeskou univerzitu v Českých Budějovicích, jsem ve 4. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň.*

A: Absolvovala jsi v průběhu studia nějakou praxi?

*B: Ano, nejprve jsme měli naslechové praxe, kde jsme teda viděli, jak to vůbec funguje ve škole. Potom jsme měli asistentskou praxi, to si pamatuju, že jsme si mohli vybrat, jakou jsme chtěli školu, tam jsme chodili týden do jedné třídy a byli jsme paní učitelce k ruce a tak různě jsme koukali, pomáhali a tak. A teď, nejsem si úplně jistá, ale asi od třetího, třetího i čtvrtého, tak to chodíme do škol tady v Budějovicích, který máme přímo určený od fakulty, a jsme tam rozdělený do skupinek a střídáme se a každý týden učí vždycky jedna z nás.*

A: Měla jsi praxi i na střední škole?

*B: Ne, ne, já jsem studovala gympl, takže tam jsme to neměli.*

A: Máš zkušenost s mimoškolními aktivitami, třeba vedení kroužku, doučování nebo máš nějakou jinou pedagogickou zkušenost?

*B: Dělal jsem dva roky oddílačku na pionýrském táboře. No zkušenost v tom smyslu, jakože jsme různě prostě dávali dohromady hry pro děti a tak nějak jsme tam pořád jako byli v tom jejich kolektivu.*

A: Připravuje tě studium tvého oboru na zvládání nebo řešení kázeňských problémů žáků?

*B: Úplně ne, ale přijde mi, že teď tady v tomhle semestru jsme měli předmět Poruchy chování a jejich prevence, a ten, ačkoliv byl běčkovéj, povinně volitelnej, tak pro mě byl ohromně přínosnej. A myslím si, že by tenhle předmět měli dát povinně pro všechny,*

*protože vyučující, pan Novák [pozn. autora: příjmení změněno z důvodu zachování anonymity], je mi hrozně blízký, už jen tím, jak nám popisuje ty zážitky z praxe, co se mu staly. A sice mě to úplně nepřipraví na nějakou tady tu kázeňskou situaci, to si myslím, že prostě každá si tím musí projít, aby věděl, jak reagovat, ale to první seznámení, vyjádření osobní zkušenosti ze své praxe, to si myslím, že je hrozně fajn.*

A: A celkově vyhovuje ti tato příprava?

*B: Celkově nás na kázeňské problémy v podstatě nepřipravují, vůbec, no. Teď mě nic jiného nenapadá, takhle jako v jakém předmětu bychom se o tom bavili.*

A: Myslíš, že je důležité se otázkou kázně nebo řešením nekázně v rámci přípravy na profesi učitele zabývat, právě již při studiu?

*B: Já si myslím, že to je důležitý. Třeba já osobně se hrozně bojím toho, že až budu v té praxi, budu učit, tak budu postavená před nějakou situací, a vůbec nebudu vědět, jak ji vyřešit, a já vím, že se na tohle nedá úplně jako připravit, protože vždy ta situace bude trochu jiná, ale kdybychom si tak jako o tom povídali, co tak může nastat, jak se zachovat a tak, tak bych za to určitě byla ráda.*

A: Chceš si na řešení některých kázeňských potíží přijít sama, až budeš později v praxi, anebo spíš očekáváš od svého studia, že ti s tím pomůže?

*B: Tak určitě si na něco chci přijít sama, ale určitě by bylo milý, když by nás na to o něco víc připravovali i v té škole, protože mi připadá, že máme spoustu nepotřebných předmětů, který by mohli úplně vyškrtnout, a místo nich bych třeba dala něco tady o tý kázní. To by bylo úplně takový ideální, si myslím.*

A: Co pro tebe znamená pojem „kázeň“ a jak si ji představuješ ve své třídě?

*B: No, představuju si to tak, že když se třeba naskytne nějaký problém, tak já jako paní učitelka se k němu postavím čelem a budu ho nějak řešit. No a samozřejmě aby ty děti věděly, co si mohou dovolit, co ne, tak nějak jde o to si to v té třídě nastavit, nějaká ta pravidla.*

A: Jaký mají podle tebe kázeňské problémy vliv na výkon profese učitele? Myslíš, že ho ovlivňují?

*B: Asi záleží na situaci, o co jde, ale určitě si jako myslím, že když to vnímají i spolužáci, naruší to taky potom i tu hodinu, nemůžou se tolik soustředit, musí tomu přizpůsobit změnu programu, není to asi potom ideální průběh té hodiny.*

A: Setkala ses v rámci studia s předmětem, který by se zabýval problematikou kázně nebo se ve svém obsahu kázně dotýkal?

*B: Nyní Poruchy chování, jinak jenom okrajově. Já si vybavuji, že na některé z těch psychologii jsme se taky bavili o kázni, ale jen jsme to tak jako našli okrajově a nějak blíž nám to přiblíženo nebylo. Vyloženě mluvit na toto téma, ať už kázeň nebo nekázeň, to ne.*

A: Co ti tyto předměty přinesly? Asi největší význam pro tebe měl, počítám ten předmět, Poruchy chování. Co ti dal?

*B: Ano určitě, ty Poruchy chování, ten vyučující to umí tak podat, že já vždycky jen sedím, poslouchám ho, hrozně mě to baví a mě prostě jako baví poslouchat ty jeho zážitky, co zažil v tý škole, co se tam dělo, jak to řešil, kdo zlobil, jak se k tomu postavil, to prostě je pro mě takový... , teď nevím, jak to říct, prostě je to pro mě do praxe takový dobře uchopitelný.*

A: A oceňuješ na tomto vyučujícím, že učil na 1. stupni, že má právě tuto zkušenost?

*B: Určitě, já si teda myslím, že by nás měli víceméně učit učitelé, kteří mají s tím 1. stupněm zkušenost, protože pak to třeba dopadá tak, že máme nějaký předmět, jako třeba například sociologii, co jsme absolvovali, a probíráme to tak moc do hloubky, že ten učitel v podstatě ani nemá povědomí o tom, co my budeme potřebovat, a má na nás naprosto nepřiměřené nároky, ale že do praxe nám to nepřinese vůbec nic. Takže když je ten učitel z toho 1. stupně, tak je takovej rozumnej a ví prostě, co po nás chce, co budeme v praxi potřebovat.*

A: Vyvolávají v tobě možné kázeňské problémy v tvé budoucí praxi obavy?

*B: Jo, velký.*

A: Čím myslíš, že je to nejvíce způsobeno?

*B: No asi tím, že nás na to v tý škole moc nepřipravují. A prostě bojím se toho, až se do nějaké takové situace dostanu, že nebudu vědět, jak reagovat.*

A: Může to být, myslíš, i nedostatkem praxe, kterou bys potřebovala?

*B: Jo, rozhodně. To je přesně tím, že jak nemám tolik praxe, tak se teď těch dětí spíš jako bojím a není mi třeba ani příjemný, když učíme a kouká se tam na nás ten fakultní učitel a ještě další spolužačky a ještě třeba třídní učitelka z té třídy, tak pro mě je to obrovský stres a já se v té hodině nedokážu prostě úplně uvolnit, jako kdybych tam nikoho neměla.*

A: Rozumím ti, je to taková umělá situace a realita je pak jiná.

*B: To jsem od toho odbočila, ale jako myslím si, že kdybychom té praxe měli víc, tak určitě bych se i víc otrkala a tolik by mi to nevadilo.*

A: A cítíš se být připravená na řešení kázeňských problémů v tvé budoucí praxi?

*B: Ted' v tuhle chvíli? Ne, necítím se na to připravená.*

A: Co tě nejvíc připravuje na zvládnání kázeňských problémů?

*B: Já si myslím, že mě na to nejvíc připraví jenom ta praxe. Jako je fajn, když takhle dopředu vím, bavíme se třeba o nějakých těch situacích, je dobrý to vědět teoreticky, ale myslím si, že když se do toho ten člověk dostane, tak v tu chvíli třeba jedná jinak a prostě podle situace.*

A: Zažila jsi někdy situaci, která se týkala této problematiky, kdy jsi musela bez jakékoliv přípravy spontánně reagovat?

*B: Napadají mě jen takové věci, že třeba někdo vyrušoval, jen takové drobnosti.*

A: A vzpomeneš si, jak jsi reagovala?

*B: Teď si to úplně nevybavuju, snažila jsem se rušící žáky utišit, zklidnit je.*

A: Vrátime se zpět ke studiu. Jak bys ohodnotila současný stav studia oboru Učitelství pro 1. stupeň v oblasti přípravy na zvládnání kázeňských problémů žáků ve tvé budoucí praxi?

*B: Tak já si myslím, že náš obor nás na to moc nepřipravuje. Jak už jsme tady řekly, tak máme málo tý praxe, moc se o tom teda v hodinách ani nebavíme.*

A: Takže když se zeptám, jestli jsi spokojená s vysokoškolskou přípravou v této oblasti?

*B: Já teď úplně nevím, jestli to bude odpověď na tvoji otázku, ale naše studium mi připadá hodně dlouhé, zkrátila bych ho klidně o rok, vyškrtat takový ty nepotřebný předměty a myslím, že bychom se v klidu vešli do čtyř let.*

A: Co by podle tebe pomohlo současný stav zlepšit a výuku v této oblasti zefektivnit?

*B: Říkala jsem si, že by bylo fajn, určitě abychom tý praxe měli víc, to jo, ale tak nějak se taky otrkávat postupně. Třeba když bychom byli v prvéku, tak chodit třeba na ty náslechy, chodit se koukat, jak ty paní učitelky učí, získávat z toho inspiraci. A pak postupně bychom mohli začít učit jenom po nějakých skupinkách, že by nás bylo třeba pět nebo čtyři a společně bychom vedli tu jednu hodinu nebo více, že by prostě tam ten člověk nestál sám před tou tabulí a postupně by na to přivykal. A až pak později bych třeba zavedla ty praxe, kdy se střídáme se spolužačkami, kdy každou hodinu učí jedna z nás. To by pro mě bylo takový ideální, že by to nebylo takový jako rovnou, že se postavím před ty žáky a jsem tam celá rozklepaná. A určitě bych pak ještě na to zařadila přímo předmět do školy.*

A: A vyhovoval by ti předmět, který by se snažil zvyšovat sebevědomí, sebejistotu studentům, který by pracoval s jejich osobnostmi a budoval jejich autoritativnost?

*B: To bych taky uvítala, že bychom měli ve škole nějaký předmět, kde bychom si trénovali třeba příchody do třídy, takové ty postoje před žáky. Já si myslím, že tohle to je docela důležitý, že bychom si tím budovali takovou tu vlastní sebedůvěru, to by bylo fajn. To jsme nic takového vlastně neměli.*



A: Připravuješ se sama na řešení kázeňských problémů?

*B: Když jsme chodili na náslechy do škol a třeba jsem tam byla svědkem nějaké takové situace, pobavila jsem se o tom pak s paní učitelkou po hodině, zeptala jsem se jí na názor, jestli se to děje často, jak to řeší. Spíš v tomhle duchu jsem se po tom ptala, jinak vyloženě, že bych si o tom něco hledala, tak to ne.*

A: A poslední otázka. Máš nějaký vlastní návrh nebo nápad k této problematice? Něco k tomu, jak připravit studenty tvého studijního oboru na zvládnání kázeňských problémů nebo jak to třeba zkusit dělat lépe, co bys doporučila dělat jinak.

*B: Myslím, že už jsem asi všechno jmenovala, už mě nic dalšího nenapadá.*

A: Moc ti děkuju za rozhovor.