

# **Kázeň a začínající učitel odborného výcviku**

**Bakalářská práce**

**Vedoucí bakalářské práce:**

**Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová**

**Vypracovala:**

**Michaela Dvořáková**

**Brno 2017**

Na této stránce bude vložen originální formulář Zadání bakalářské práce.  
Vystavený, podepsaný a orazítkovaný formulář Vám připraví vedoucí bakalářské  
práce před jejím svázáním.

## Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci: **Kázeň a začínající učitel odborného výcviku** vypracoval/a samostatně a veškeré použité prameny a informace uvádím v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s platnou Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací.

Jsem si vědom/a, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity, že předmětná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne 26. května 2017

Michaela Dvořáková

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. et Mgr. Lence Kamanové za její pomoc, užitečné rady, odborné vedení a profesionální přístup, který mi poskytovala v průběhu řešení bakalářské práce. Také bych ráda poděkovala respondentům průzkumného šetření za ochotnou spolupráci při realizaci praktické části práce. Dále bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za trpělivost a podporu.

Michaela Dvořáková

## **Abstrakt**

Bakalářská práce je zaměřena na řešení kázně žáků u začínajících učitelů odborného výcviku na SOŠ.

Teoretická část práce na základě studia odborné literatury definuje a popisuje učitelskou profesi v odborném výcviku, pod kterou spadají pojmy profese učitele, profese učitele odborného výcviku, začínající učitel odborného výcviku, dále uvádějící učitel v odborném výcviku a problémy začínajícího učitele související s pedagogickou činností. Závěr teoretické části práce se zaměřuje pouze na problematiku kázně na středních odborných školách, kde se uvádí definice kázně a nekázně, dále se zde popisuje kázeň ve vyučovacím procesu, formy a příčiny nekázně, faktory ovlivňující nekázeň a prevenci nekázně. Použitými metodami pro zpracování teoretické části bude studium odborných literárních zdrojů a následně jejich analýza, srovnávání a syntéza.

Cílem praktické části je zjistit, jak si začínající učitelé středních odborných škol udržují kázeň ve třídě a kdo a jak jim pomáhá při řešení a udržení kázně. Pro dosažení celé praktické části bude užito kvalitativního výzkumného přístupu, metodou sběru dat budou rozhovory s vybranými začínajícími učiteli odborného výcviku středních odborných škol. Metodou analýzy dat bude otevřené kódování. Závěr práce shrnuje výsledky a porovnání s teoretickými poznatky. Doporučení pro pedagogickou praxi bude vystavěno na základě studia odborných zdrojů a výsledků průzkumného šetření.

## **Klíčová slova**

Učitel, profese učitele, začínající učitel, uvádějící učitel, odborný výcvik, problémy začínajícího učitele, kázeň, nekázeň

## **Abstract**

The bachelor thesis is focused on the solving the pupil's discipline by the beginning teachers of vocational training at secondary vocational school.

The theoretical part of this work describes the teaching profession on the basis of the study of the literature, which includes terms as the teacher's profession, the vocational training teacher's profession, the beginning teacher of the vocational training, than the presenting teacher in vocational training and the problems of the beginning teacher connected with the pedagogical activity. The end of the theoretical part is focused on problems with discipline at secondary vocational schools,

where is the definition of the discipline and indiscipline, where is described the discipline in teaching trial, the style and the cause of indiscipline, the factors influencing indiscipline and the prevention of indiscipline. The methods used for the theoretical part will be the study of literature sources and their analysis, comparison and synthesis.

The aim of the practical part is to find out how the beginning teachers at secondary vocational school try to keep the class discipline and who and how helps them to solve and keep the discipline. There will be used a qualitative research, as a method of data collection will be interview with selected beginning teachers of vocational training at secondary vocational school. The method of data analysis will be open encoding. The end of the work summarizes the results and comparison with the theoretical knowledge. Recommendations for pedagogical practise will be based on the study of professional resources and the results of the research.

### **Keywords**

Teacher, profession of teacher, beginning teacher, state teacher, vocational training, problems of beginning teacher, discipline, indiscipline

# Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>Cíle bakalářské práce</b>	<b>12</b>
2.1	Cíle teoretické části práce .....	12
2.2	Cíle praktické části práce .....	12
<b>3</b>	<b>Materiál a metodika zpracování</b>	<b>13</b>
3.1	Materiál a metodika zpracování teoretické části práce.....	13
3.2	Materiál a metodika zpracování praktické části práce.....	13
<b>4</b>	<b>Definice pojmů a současný stav řešené problematiky</b>	<b>14</b>
4.1	Učitelská profese v odborném výcviku.....	14
4.1.1	Profese učitele.....	14
4.1.2	Profese učitele odborného výcviku .....	15
4.1.3	Začínající učitel odborného výcviku.....	16
4.1.4	Uvádějící učitel v odborném výcviku .....	20
4.1.5	Problémy začínajícího učitele odborného výcviku související s pedagogickou činností.....	24
4.2	Kázeň a odborný výcvik.....	27
4.2.1	Definice kázně a nekázně.....	27
4.2.2	Kázeň ve vyučovacím procesu.....	28
4.2.3	Formy nekázně .....	29
4.2.4	Příčiny nekázně .....	30
4.2.5	Faktory ovlivňující nekázeň .....	31
4.2.6	Možnosti udržení kázně .....	32
4.2.7	Prevence nekázně.....	34
<b>5</b>	<b>Praktická část a výsledky práce</b>	<b>35</b>
5.1	Metodologie průzkumu.....	35

---

5.1.1 Průzkumné otázky.....	35
5.1.2 Průzkumný soubor .....	35
5.1.3 Vstup do terénu .....	36
5.1.4 Analýza dat.....	37
5.2 Výsledky průzkumného šetření.....	37
5.2.1 Prostředky k udržení kázně.....	38
5.2.2 Překročení hranic kázně .....	39
5.2.3 Prostředky k navrácení kázně orientované na činnost učitele.....	40
5.2.4 Prostředky k navrácení kázně orientované na činnost žáka .....	41
5.2.5 Kdo a jak pomáhá začínajícím učitelům v udržení kázně? .....	41
<b>6 Diskuze</b>	<b>44</b>
<b>7 Doporučení pro pedagogickou praxi</b>	<b>47</b>
<b>8 Závěr</b>	<b>48</b>
<b>9 Seznam použité literatury</b>	<b>49</b>
<b>Příloha č. 1 - okruhy otázek pro rozhovor</b>	<b>54</b>
<b>Příloha č. 2 - ukázka rozhovoru</b>	<b>55</b>



## **Seznam obrázků**

**Obr. 1** Proces udržování kázně

**37**

## **Seznam tabulek**

**Tab. 1 Informace o respondentech**

**36**

# 1 Úvod

Začínající učitelé se v dnešní době ve výuce potýkají s řadou různých problémů, se kterými se setkávají téměř každý den ve školním prostředí. Zpravidla každého učitele v začátcích učitelské profese potrápí v období dospívání žáků otázka nekázně. Mladý člověk se bouří proti všemu, hlavně proti rozkazům, napomínání a trestání a autoritu si lze udržet jen imponujícím osobním příkladem. Velkou roli v utváření charakteru mladých hraje motivace k práci a k učení. Jsou-li na mladé lidi kladeny malé požadavky a nedostatečná odpovědnost, může to vést k nepořádnosti, lenosti, lajdáctví a v neposlední řadě i porušování kázně. Značný problém potom nastává v případě začínajícího učitele, který většinou nemá dostatečné zkušenosti a kvalifikaci, a je tedy pro něj mnohem obtížnější se s nekázní u žáků vyrovnat a především si ji udržet.

Téma bakalářské práce jsem si zvolila proto, že se jako začínající učitel zajisté v budoucnosti setkám s mnoha případy nekázně u žáků. Zvolené řešení problematiky nekázně u žáků na středních odborných školách mi tyto situace ozřejmí a zároveň přinese odpověď na hlavní výzkumnou otázku: „Jak si začínající učitelé udržují kázeň na středních odborných školách a kdo a jak jim pomáhá při udržení kázně?“

Cílem teoretické části práce je shrnout poznatky o učitelské profesi v odborném výcviku, pod kterou spadají pojmy profese učitele, profese učitele odborného výcviku, začínající učitel odborného výcviku, dále uvádějící učitel v odborném výcviku a problémy začínajícího učitele související s pedagogickou činností. Závěr teoretické části práce se zaměřuje pouze na problematiku kázně na středních odborných školách, kde se uvádí definice kázně a nekázně, dále se zde popisuje kázeň ve vyučovacím procesu, formy a příčiny nekázně, faktory ovlivňující nekázeň, možnosti udržení kázně a prevenci nekázně.

Cílem empirické části práce je zjistit, jak si začínající učitelé odborného výcviku udržují kázeň na středních odborných školách a kdo a jak jim při řešení udržení kázně pomáhá. Součástí praktické části práce je analýza dat získaných prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s vybranými začínajícími učiteli odborného výcviku na středních odborných školách.

## **2 Cíle bakalářské práce**

Cílem práce je zjistit, jak si začínající učitelé odborného výcviku udržují kázeň na středních odborných školách a kdo a jak jim pomáhá při udržení kázně žáků.

### **2.1 Cíle teoretické části práce**

Bakalářská práce se zabývá problematikou řešení kázně a nekázně u začínajících učitelů odborného výcviku na středních odborných školách. Cílem teoretické části je pomocí studia odborné literatury definovat základní pojmy týkající se učitelské profese se zaměřením na začínající učitele v odborném výcviku, dále popsat problémy začínajícího učitele související s pedagogickou praxí a v závěru teoretické části práce se zaměřit na problematiku kázně v odborném výcviku a uvést postupy možného řešení nekázně.

### **2.2 Cíle praktické části práce**

Empirická část bakalářské práce vychází z teoretické části, která je zaměřena na problematiku kázně u začínajících učitelů odborného výcviku. Jejím cílem je zjistit, jak si začínající učitelé udržují kázeň na středních odborných školách a kdo a jak jim pomáhá při řešení udržení kázně.

Pro průzkumnou část práce je použita metoda dotazování, technika polostrukturovaných rozhovorů s vybranými začínajícími učiteli odborného výcviku. Výstupy z rozhovorů jsou zpracovány s využitím kvalitativní analýzy.

## **3 Materiál a metodika zpracování**

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je vymezena řešená problematika, v praktické části je uvedeno vlastní průzkumné šetření.

### **3.1 Materiál a metodika zpracování teoretické části práce**

Materiálem pro zpracování teoretické části jsou odborné publikace týkající se problematiky začínajících učitelů a kázně.

Metodikou teoretické části je studium odborných literárních zdrojů a následná analýza získaných informací, srovnávání a syntéza .

### **3.2 Materiál a metodika zpracování praktické části práce**

Předmětem zkoumání průzkumného šetření jsou začínající učitelé odborného výcviku. Jsou zde prezentovány výsledky průzkumu, které jsou provedeny metodou kvalitativní analýzy, a to formou polostrukturovaných rozhovorů se začínajícími učiteli odborného výcviku ze středních odborných škol. Rozhovory jsou nahrávány a doslovně přepisovány. Přepisy rozhovorů jsou podrobeny analýze metodou otevřeného kódování. Získaná data jsou srovnána s teoretickou částí práce.

## 4 Definice pojmů a současný stav řešené problematiky

V úvodní kapitole bakalářské práce se zaměřím na učitelskou profesi v odborném výcviku, ve které vymezím pojmy profese učitele, profese učitele odborného výcviku, začínající učitel a uvádějící učitel odborného výcviku a v závěru této kapitoly uvedu nejčastější problémy začínajícího učitele v odborném výcviku.

### 4.1 Učitelská profese v odborném výcviku

#### 4.1.1 Profese učitele

O učiteli a učitelské profesi pojednává velké množství odborné literatury jak u nás, tak i v zahraničí. „*Učitel je kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem a jako takový má velkou zodpovědnost za přípravu, řízení a organizaci výchovně-vzdělávacího procesu*“ (srov. Průcha, Walterová, & Mareš, 2008). To, že je učitel „kvalifikovaným“ pracovníkem, je velmi důležité, neboť právě kvalifikace je nedílnou součástí profese. Hrabal (2010, s. 13) vymezuje další specifika učitele: „*Učitel nepůsobí na vývoj žáků jenom tím, že jim zprostředkovává poznatky, nýbrž současně i tím, že řídí jejich učební socializaci*“.

Průcha (2002, s. 21) uvádí definici učitele, a to tak, že „*učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchování*“. Z uvedených definic vyplývá, že se učitel nezaměřuje pouze na učební proces, ale důležitou roli zde hraje i samotná výchova žáků.

Kvalita učitele se pozná v tom, že zlepšuje prostředí, ve kterém probíhá výchovný a vzdělávací proces, předává žákům své znalosti a motivuje je k získání dalších znalostí z jiných zdrojů, a především se snaží rozvíjet jejich morální hodnoty. Učitel by se také neměl zapomínat sebevzdělávat, neboť doba jde neustále vpřed, mění se pohled na svět a postupně přibývají nové znalosti. Postava učitele byla vždy ve všech kulturách ztělesněním vzdělávání a kultivace. Za učitele byli většinou označováni ti, kteří se nějakým způsobem zaměřovali na vzdělávání ostatních lidí. Role učitele je v moderním školství samostatnou profesí, která je stejně důležitá a významná jako kterékoliv jiné zaměstnání.

Učitel by měl postupovat podle tematického plánu, případně podle kurikula. Předmětem učitelovy činnosti mohou být lidé všemožných věkových skupin i rozličných úrovní se učit. Pedagog plánuje, organizuje, realizuje a vyhodnocuje výchovně-vzdělávací proces (Malach, 2002, s. 39-40).

Podle Malacha (2002, s. 43-44) se profesní profil učitele skládá z několika odborných kompetencí (komunikačních, motivačních, prezentačních, diagnostických a organizačních) a osobnostních předpokladů (např. morálního profilu, pedagogického taktu, lásky k vychovávaným apod.).

#### 4.1.2 Profese učitele odborného výcviku

Učitele odborného výcviku můžeme podle Stejskalové (2013, s. 70) definovat jako: „*pedagogického pracovníka, který vzdělává a vychovává žáky ve vyučovacím předmětu odborný výcvik tak, aby si osvojili potřebné vědomosti, dovednosti a návyky pro kvalifikovaný výkon zvolené budoucí profese. Vykonává přímou pedagogickou činnost v rozsahu stanoveném platnou právní úpravou*“. V Pedagogickém slovníku Průcha, Walterová a Mareš (2008, s. 220) definují osobnost učitele odborného výcviku jako: „*učitele působícího zejména na středních odborných školách nebo učilištích, který má kromě své odborné kvalifikace též předepsanou pedagogickou způsobilost*“. Učitel odborného výcviku vede skupinu žáků a organizuje pracovní proces, jelikož osvojování pracovních činností v odborném výcviku má svá specifika a řadíme sem převážně manuální dovednosti. Jak uvádí Stejskalová (2013, s. 70), odborný výcvik probíhá za zvláštních podmínek a je zajímavější než výuka v klasické třídě, neboť pracovní činnosti žáků jsou pestré a zajímavé. Je to právě malý počet žáků ve skupině a časový rozsah odborného výcviku, co vytváří přátelské ovzduší a zároveň umožňuje, aby učitel poznával žáky nejen v pracovních situacích.

Odborný výcvik je v Pedagogickém slovníku definován jako: „*jedna z hlavních forem praktického vyučování ve středních odborných školách, středních odborných učilištích a střediscích praktického vyučování. Spočívá ve zhotovení výrobků, výkonu služeb nebo prací, které mají materiální hodnotu. Odborný výcvik provádí mistr odborné výchovy obvykle ve skupinách žáků. Vyučovací jednotkou je vyučovací den, vyučovací hodina trvá 60 minut*“(Průcha, 2001, s. 144).

Podle Stejskalové (2013, s. 31) vytváří obsah odborného výcviku didaktická soustava učiva, soustavu poznatků a činností, které mají žáci zvládnout na požadované úrovni pod vedením učitele odborného výcviku. Autorka upozorňuje (2013, s. 31), že se jedná o věcný obsah vzdělávání vyjádřený souborem požadavků na učení žáků a jejich výsledky a zároveň dodává, že zahrnuje vědomosti, dovednosti, návy-

ky, postojů i vztahů, což znamená, že rozvíjí osobnost žáka ve všech jejích složkách - kognitivní, afektivní a psychomotorické.

Jak uvádí Stejskalová (2013, s. 10) cílem odborného výcviku je, aby žáci od ovládnutí jednotlivých pohybů, úkonů a postupů přecházeli ke zvládnutí celých operací, pracovních činností a různých druhů prací, které jim umožní úspěšně vykonávat práce zvoleného oboru. V rámci odborného výcviku je nutné neustále kontrolovat jednoduché i složité činnosti žáků a kvalitu a množství provedených prací. Stěžejním úkolem odborného výcviku je zajištění takových podmínek, aby žáci získávali správné počáteční praktické dovednosti ve zvoleném oboru. Souhlasím s tvrzením autorky, kde uvádí, že by odborný výcvik nebyl možný, kdyby žáci cílevědomě nevyužívali teoretické vědomosti a nespojovali je s praktickými dovednostmi. Správná realizace postupu pracovních úkonů a operací je základním předpokladem kvalifikované a dobře odvedené práce.

Praktické vyučování můžeme podle Průchy, Walterové a Mareše (2008, s. 213) definovat jako *„součást odborné přípravy ve středních odborných školách, učilištích a středních odborných učilištích, vysokých školách. Uskutečňuje se v něm spojení výchovy a vzdělávání s praxí, důsledné osvojení příslušných dovedností a získání schopností využívat vědomosti v práci“*. Hlavními formami praktického vyučování je cvičení, učební praxe, odborná (umělecká) praxe a odborný výcvik. Pro úplnost doplním definice ostatních forem praktického vyučování podle Stejskalové (2013, s. 9), která uvádí: *„cvičení slouží k opakování a procvičování jednotlivých úkonů a operací k osvojení potřebných dovedností a návyků pro zvládnutí stanovených pracovních postupů. Učební praxe je pravidelnou součástí vyučování s hodinovou dotací vymezenou v učebním plánu. Odborná praxe není samostatným předmětem, do výuky se zařazuje koncentrovaně v rozsahu několika týdnů“*.

#### **4.1.3 Začínající učitel odborného výcviku**

Mezi přípravou člověka na kterékoliv společenské povolání a skutečným výkonem tohoto povolání v praxi se budou vždy projevovat větší či menší rozdíly. Obecné požadavky na výkon profese, z nichž každá příprava vychází, mohou v podmínkách konkrétního pracoviště nabývat jedinečné a někdy i nepředvídatelné podoby. Proto je vstup mladého člověka do praxe provázen řadou nesnází, jejichž šíře a složitost je úměrná náročnosti povolání (Šimoník, 1995, s. 8).

Jak uvádí Průcha (2009, s. 419), v pedagogické teorii i ve školní praxi je jako začínající vnímán učitel, který dosud nedosáhl profesní stabilizace a je třeba mu



poskytovat soustavnou odbornou pomoc, zpravidla prostřednictvím tzv. uvádějícího učitele. Podlahová (2004, s. 105) uvádí, že dobu trvání tohoto začátečnického období nelze přesně vymezit, jelikož je závislá na aprobaci, typu školy, výši úvazku i individuálních zkušenostech jedince. Obvykle se ovšem stanovuje na období prvních pěti let praxe. Další definici začínajícího učitele uvádí Šimoník (1995, s. 9): *„Začínajícího učitele je možno označit v prvním školním roce jeho pedagogického působení“*. Školní rok představuje z hlediska práce školy, učitele a žáků relativně uzavřený celek, v jehož průběhu získává mladý učitel potřebný vhled do celkového chodu školy, upřesňuje si rozsah i obsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti. Šimoník (1995, s. 10) velmi výstižně charakterizuje tuto etapu: *„V prvním roce se kladou základy pedagogických zkušeností, jejichž obohacení o vlastní postřeh a přemýšlení může být počátkem tvůrčího rozvoje učitele, avšak v případě pouze povrchního registrování schematických a stereotypních řešení nebo metodických postupů může být také počátkem rutinérství“*. Jak autor uvádí (1995, s. 11), je to období nejintenzivnějšího procesu identifikace s životním povoláním, neboť plastická osobnost mladého učitele umožňuje pracovní adaptaci. První rok zásadně uzavírá ceremoniál iniciace – zasvěcení do učitelského společenství. Je rokem konfrontace představ a ideálů mladého učitele s mnohdy tvrdou skutečností, rokem konfrontace jeho přípravy se skutečným výkonem profese, konfrontace mezi teorií a praxí. Z uvedených definic vyplývá, že začínajícího učitele můžeme označit jako učitele v prvním roce svého pedagogického působení nebo do pěti let pedagogické praxe.

Lze jistě namítnout, že začínající učitelé nemají zkušenosti, nejsou schopni objektivní sebereflexe, hodnocení vlastní práce a posouzení chyb, kterých se při svém působení dopouštějí. Nelze však přehlédnout absenci profesionální orientace k učitelství, mezery ve výběru a přípravě budoucích učitelů i nevhodné přístupy k začínajícím učitelům na některých školách. Podle Dytrtové (2008, s. 63) by začínající učitel měl být dobře připraven k odpovědnosti za plánování a organizaci dění ve třídě, měl by mít dobrý profesní znalostní a dovednostní základ a měl by ho umět využívat k usnadnění (facilitaci) učení žáka. Podle autorky (2008, s. 64) by dále měl být schopen vytvořit tvořivou sociální atmosféru a efektivně komunikovat i s partnery školy, být připraven udržet si profesionální image, tzn. profesionálně se rozvíjet a odpovídajícím způsobem se chovat a vystupovat a v neposlední řadě by měl být schopen sebeuvědomění a sebehodnocení, a to i prostřednictvím druhých.

Začínající učitelé se budou vždy potýkat s četnými profesionálními problémy. Je však třeba udělat vše pro to, abychom tyto problémy zredukovali a zmírnili, mj. i tím, že budoucí učitele lépe připravíme a na nástupních pracovištích jim vytvoříme příznivé pracovní podmínky. *„Vždyť začátek profesionální dráhy výrazně poznamená celý následující profesionální vývoj a zvýšená péče o učitele se společností nepochoybně vrátí“* (Šimoník, 1995, s. 7).

Jak tvrdí Podlahová (2004, s. 24), označení začínající učitel v žádném případě neznamená nějakou devalvací pojmu učitel, není třeba ho nést jako stigma a neznamená nepřekonatelnou překážku. Nemusí být vždy pravidlem, že každý začátek je těžký. Začínající učitel většinou přichází na nové místo vybaven nejrůznějšími znalostmi a hýří optimismem a nadějí, a nemusí si zoufat pokaždé, když se dopustí omylů a chyb. Chybami se přece člověk učí, musí ovšem chtít.

*„Aby byl začínající učitel úspěšný, musí něco umět. Aby něco uměl, musí se učit! Začínající učitel je tedy ten, který se chce a umí učit a poučit“* (Podlahová, 2004, s. 25).

Stejně jako prochází člověk od narození různými vývojovými stádii, prochází vývojem i učitel. V jeho případě se jedná o tzv. profesní vývoj, který se skládá z několika etap, z nichž každá má určité charakteristické znaky a ovlivňuje ji mnoho dalších dílčích faktorů. V těchto etapách se setkáváme s různými typickými jevy a procesy. Na samém počátku profesního vývoje se jedná zejména o šok z reality, usazování v profesi, přehodnocování volby profese a někdy také její změna. Jak uvádí Průcha (2002, s. 19), v sociologickém výkladu společnosti zaujímá pojem „profese“ důležité místo, neboť je jednou z kategorií sociální stratifikace (tj. rozvrstvení společnosti). Podle Vágnerové (2007, s. 48) se z úplných začátečníků stáváme experty ve své profesi, a poté také nastává čas na odchod a odchod z profese.

Učitelská profese je chápána veřejností jako společensky přínosná. Jak uvádí Podlahová (2004, s. 36), existují různé úhly pohledu učitelské profese: *„učitelství je poslání, tedy něco víc než práce, povolání – je to činnost vznešená a blahodárná“*. Podle autorky (2004, s. 36) ho vykonávají empatictí a obětaví učitelé, s vysokými mravními kvalitami, vzděláním, společenským a lidským postojem, uznáváním hodnot, a skvělými charakterovými vlastnostmi, jako je například láska k dětem, spravedlivost a objektivita v jednání s dětmi, pravdivost a otevřenost v jednání, pozitivní vidění světa a optimismus, široké odborné a kulturní zázemí, neustálá snaha dále se vzdělávat a vysoký morální kredit.

*„Učitelství je zajišťování mezigeneračního přenosu kulturních hodnot, zdůrazňování sociálního, filozofického a kulturního postavení učitele a jeho významu pro*

*společnost*“ (Podlahová, 2004, s. 38). Autorka uvádí (2004, s. 39), že učitel je podle tohoto přístupu nositelem poznání, vzdělanosti, vědy a kultury, dále pramenem informací, světlem poznání pro děti, mládež a obec a v neposlední řadě zásadním způsobem ovlivňuje formování mladé generace. Dále uvádí (2004, s. 39), že tato rovina chápání učitelské profese se v důsledku rychlého vývoje společnosti a informačních technologií v poslední době oslabuje. Učitel dnešní doby už není jediným nositelem a poskytovatelem informací, poznatků a hodnot. V dnešní době existuje spousta možností získávání informací.

*„Učitelství je zaměstnání jako každé jiné, spolu s nutnou odbornou složkou i složkou výkonovou a technologickou“* (Podlahová, 2004, s. 39). V tomto případě je podle tvrzení autorky třeba definovat, co je nezbytným kvalifikačním předpokladem učitelství, tzn., co musí učitel umět, jaké musí být jeho profesní kompetence, jaký je kariérní postup, jak má být připravován a jak má být kontrolován a placen.

*„Učitelství - rozvrstvení společnosti podle stavů typické pro feudální společnost“* (Podlahová, 2004, s. 40). Slovem stav byla podle autorky (2004, s. 41) označována skupina lidí, která má určité ekonomické a právní postavení ve společnosti, sdílí určité tradice, způsob života, konvence a rituály, má určitou uznávanou prestiž.

Učitel nevyužívá svou odbornost jako takovou, nerealizuje ji jako zboží, ale své odbornosti vyučuje, tedy předává je dál, usiluje o jejich osvojení jinými lidmi, kterým bude sloužit jako nástroj k profesní realizaci i jako základ života ve společnosti. Nejde však jen o vědomosti a výuku, učitel také, a možná především, zejména vychovává. *„Ať už chápeme učitelství v jakémkoliv z uvedených pohledů, musíme si uvědomit, že je založeno na dvojí odbornosti, a to na znalosti oboru (předmětu) a na dovednosti tuto znalost předávat“* (Podlahová, 2004, s. 38).

Úspěšnost učitele se odvíjí od kvality jeho profesních kompetencí. Termín profesní kompetence je v pedagogické literatuře relativně nový a zahrnuje vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty nezbytné pro učitelskou práci. Je definován nejčastěji jako: *„integrovaný soubor znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou nezbytné ke kvalifikovanému provádění určitých činností, úkonů a rozhodování a projevují se v profesionálním výkonu“* (Vašutová, 2002, s. 25). Zjednodušeně řečeno, jde o požadavky na to, co má učitel znát, co má umět, ale také jakým má být.

Jádro profesního standardu tvoří podle Spilkové (2010, s. 40-41) osm kompetencí: oborově – předmětová, psycho – didaktická, obecně – pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerská a normativní a profesně a osobnostně kultivující.

Jak uvádí Podlahová (2004, s. 40), úspěšnost učitele pak závisí kromě jeho profesní zdatnosti zejména na stupni a míře jeho sociability, typu a kvalitě vzdělání, dobrých vztazích a postavení v učitelském sboru, kvalitní interakci a komunikaci se žáky, míře odborných znalostí a ochotě dále se vzdělávat, objektivitě hodnocení žáků, zejména klasifikace, dále na vztahu k dětem, zaujetí pro vlastní předmět a pro pedagogickou práci, organizačních a manažerských dovednostech a na celkovém pozitivním ladění (optimismus, smysl pro humor).

Autorka dále uvádí (2004, s. 41), že vstup do profesní dráhy učitele školy je spojen s predeterminací životních šancí. Střetávají se zde dva odlišné modely: „ideální absolvent“- představa vysoké školy, a „ideální učitel“-představa výchovně vzdělávací konkrétní instituce. Dochází přitom k vyrovnávání rozporů mezi znalostmi a zkušenostmi pracovníka. Uplatňuje se přitom zvláště i tzv. sociální kvalifikace – schopnost spolupracovat, být veden a vést. Neméně významný je i rozpor mezi osobnostními aspiracemi mladého učitele, jeho individuální pedagogickou koncepcí a pedagogickou koncepcí a s ní spojeným mikroklimatem dané školy.

*„Profesní start je tedy přechodem od odborné přípravy do sféry práce a povolání“*(Vomáčka, 1992, s. 43). Je charakterizován i novým životním rytmem, vyplývajícím z postavení učitele a jeho rolí. Nastupující učitel se včleňuje do věkově heterogenního kolektivu spolupracovníků a relativně pevnou strukturou formálních a neformálních skupinových norem. Musí se vyrovnat s celou „sítí standardních problémů“, spojených zejména se specificky odbornými, ale i sociálními očekáváními. Kromě nich nelze přehlížet ani význam faktorů mimoprofesionálních, spojených s perspektivou vlastní rodinné dráhy s jejími nároky.

Vstup do profesní dráhy – profesní start – znamená tedy pro každého mladého učitele i jakousi osu, podle které se formuje celý jeho styl života.

#### **4.1.4 Uvádějící učitel v odborném výcviku**

S příchodem do školy se mladý učitel začleňuje do učitelského sboru, do pracovního týmu, jehož profesionální, ale především věková struktura je značně odlišná od prostředí, v němž se na vysoké škole dosud pohyboval. Nástupní pracoviště by mělo začínajícímu učiteli poskytnout nezbytnou adekvátní pomoc. Jedním z řešení je poskytnutí pomoci od uvádějícího učitele a případně i ostatních kolegů.

*„Uvádějícím učitelem by měl být ustanoven člověk, který dokáže poskytnout začátečníkovi odbornou i psychickou oporu a omezí jeho profesní nejistotu na minimum“*(Podlahová, 2004, s. 30). Autorka dále uvádí (2004, s. 30), že činnost uvádějícího učitele může mít formální podobu, a někdy naopak ovlivní začátečníka na

celý učitelský život. Může se také stát, že mnohdy není uvádějící učitel vůbec přidělen, a to zejména z neodůvodněné víry v to, že vysoká škola dokáže připravit učitele profesionála. Není však dobré vnímat uvádějícího učitele jako kontrolora, většina z nich má zájem začínajícímu učiteli pomáhat, zejména pokud mladí kolegové projeví zájem o tuto pomoc.

Bendl (2011, s. 24) uvádí skutečnost, že povinnost zavádět funkci uvádějícího učitele není v současnosti v platných právních předpisech stanovena. Za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání ve škole je odpovědný její ředitel. Je tedy na něm, jakým způsobem se své zodpovědnosti zhostí.

Co se týče vztahu uvádějících učitelů k nastupujícím novým začínajícím učitelům, je možné podle Podlahové (2004, s. 51) vymezit dva typy. Do první skupiny spadají ti, kteří se na nové učitele těší, protože se s nimi vrací zpět do mládí a do období, které si taktéž museli prožít a přichází s nimi na nové nápady a svěžest. Naopak pro druhou stranu uvádějících učitelů jsou noví začínající učitelé velkou neznámou, jelikož neoplývají tolika zkušenostmi a většinou nedosahují schopnosti převzít některé práce a funkce. *„Začátečník se může na uvádějícího učitele dívat jako na kolegu, jemuž je možno se svěřit s eventuálními nesnázemi, může ho akceptovat jako svého nadřízeného pracovníka i jako poslední stéblo, jehož je možno se chytit“* (Podlahová, 2004, s. 49).

Ve většině případů chápeme instituci uvádějícího učitele jako vstřícný krok, nikoliv jako kontrolu začátečnickových pedagogických výkonů. Pro některé začátečníky je přímo ctí, že mohou být na zácvičku u ostatních učitelů, neboť mají možnost sledovat jejich hodiny, pestrost a efektivnost jejich metodických postupů a zejména také jejich výchovný styl, který se odráží také na oblíbenosti u žáků. *„V pravém slova smyslu je lze označit jako pedagogické tvůrce a umělce“* (Podlahová, 2004, s. 49).

Z předchozího textu je patrné, že být začínajícím učitelem není nic jednoduchého a pokud má začínající učitel zvládnout objem povinností, který ho čeká, je často zapotřebí, aby vyhledal někoho, kdo mu pomůže. Jak uvádí Průcha (2009, s. 420), začínajícímu učiteli je třeba pomáhat taktně, citlivě a jednat s ním jako s rovnocenným partnerem. Pomoc starších kolegů by neměla vyznít jako poučování, mentorování atd. a neměla by začínajícího učitele odradit od netradičních postupů a metod. Začínající učitel potřebuje na začátku své profesní dráhy pomoci s mnoha věcmi. Oblasti, s nimiž může uvádějící učitel pomoci začínajícímu kolegovi, mohou být podle Podlahové (2004, s. 51) následující: seznámení s provozem školy (informace o materiálním zajištění výuky, vedení nezbytné dokumentace a

administrativy školy, zásady pro sestavování rozvrhu, organizační povinnosti při činnostech probíhajících mimo školu apod.), pomoc při přípravě a realizaci výuky (sestavování tematických plánů a plánů práce předmětových komisí, zkušenosti s přípravou na vyučovací hodinu a s její realizací, seznámení se se standardy, osnovami, učebním plánem, s učebnicemi a dalšími pomůckami, pomoc při nejčastějších metodických a kázeňských problémech apod.), seznámení s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy (aplikace povinností a činností třídního učitele na dané škole, možnost spolupráce s výchovným poradcem, diagnostika sociálního a rodinného prostředí apod.), pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči (seznámení s formami kontaktu školy a rodiny na dané škole, práce s rodiči problémových žáků apod.), informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy (orientace ve veřejném, politickém a společenském životě obce, image školy, zvláštnosti lokálního prostředí školy, ekonomické finanční a provozní podmínky školy, možnost spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, zájmovými organizacemi aj., orientace v možnostech dalšího vzdělávání učitelů apod.).

Autorka upozorňuje (2004, s. 51), že přes všechny tyto oblasti a dlouhý výčet situací nelze podat úplný přehled aktivit, do kterých se začínající učitel při výkonu svého povolání dostává. Uvádějící učitel by měl se svým mladým kolegou o těchto situacích především mluvit a případně společně hledat možná řešení. Poznávací iniciativa by měla vycházet zejména od začínajícího učitele k uvádějícímu učiteli. Zkušený kolega mu poté může udělovat rady a doporučení, chválit ho, povzbuzovat, a naopak i přiměřeně kritizovat, vytknout chyby a hodnotit. Jak s tímto faktem nováček naloží, záleží na jeho přístupu a schopnosti sebereflexe.

Mezi formy spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele můžeme podle Podlahové (2004, s. 54) zařadit: vzájemné hospitace hodin s jejich následnými rozbory, pravidelné konzultace s předem určeným obsahovým zaměřením, diskuse o žácích, o učivu apod., společné organizování akcí pro žáky v rámci mimoškolní činnosti i v rámci eventuálního projektového vyučování, společné organizování akcí pro rodiče nebo pro veřejnost.

Začínající učitel se může během těchto aktivit od svého zkušeného kolegy mnohému naučit. Pozorováním uvádějícího učitele může být pro jeho mladého kolegu velmi užitečnou a cennou zkušeností.

V závěru této podkapitoly se zaměřím na nejčastější metody práce, které může uvádějící učitel ve spolupráci se začínajícím učitelem použít. Podlahová (2004, s. 56) uvádí následující metody: instruktáž (používaná u jednodušších a dílčích pracovních postupů, ve své podstatě ukazuje nebo vysvětluje, jak se co dělá, například

jak se zachází s technikou ve vyučování), coaching (dlouhodobější vysvětlování, poskytování praktických rad a návodů). Průcha, Walterová, Mareš (2008, s. 134) definují koučování jako *„metodu rozvoje osobnosti, původně vyvinutá ve sportu, uplatňující se dnes při vzdělávání dospělých v podnikové praxi. Kouč ovlivňuje v individuálním přístupu pracovníka tak, aby zvyšoval jeho iniciativnost, samostatnost a tvořivost a tím i jeho pracovní výkon. Na rozdíl od klasického poradenství není kouč především zdrojem informací, ale spíše katalyzátorem změn v osobnosti klienta, pomáhá jemu samému nacházet řešení, aktivizovat jeho vlastní zdroje“*. V podobném slova smyslu hovoří o coachingu také Lazarová, Cpinová (2006, s. 215): *„Ve školní praxi se s koučinkem často nesetkáváme, ke koučování však může mít ve školním kontextu blíže např. psycholog (školní, poradenský), který podporuje učitele v jeho profesionálním rozvoji“*. Další formou podpory začínajících učitelů je i tzv. mentoring, který blíže specifikuji. Mentoring je více rozvinutý v zahraničních školských systémech, ale některé dílčí zkušenosti se objevují i v českých školách. Je to metoda podobná koučování, mentor bývá chápán jako jakýsi vzor. Od mentora, který v mentorském vztahu podporuje začínajícího učitele, se podle Lazarové (2010, s. 254-264) předpokládá nejen nabytí teoretických znalostí, ale i dlouhodobý trénink a vedení pod supervizí. Mentoring je definován jako *„profesionální praxe, která poskytuje podporu, asistenci a vedení především, nikoliv výhradně, začínajícím učitelům na pracovišti, s cílem facilitovat procesy jejich profesního rozvoje“* (Píšová, Duschinská, 2011, s. 41). Základem mentoringu je vztah mentora a začínajícího učitele založen na vzájemné důvěře, respektu a kolegiálnosti. V tomto vztahu může mentor figurovat jako přítel, průvodce, poradce, podpora, vzor a zároveň jako učitel. Mezi další metody práce uvádějících učitelů řadíme podle Podlahové (2004, s. 58) konzultování (vyplývá ze spontánní potřeby učitelů mluvit o své práci), dále asistování (školený pracovník je přidělen jako pomocník zkušenému pracovníkovi, pomáhá mu v pracovních úkolech), pověření úkolem (začínající učitel získává přidělením samostatného úkolu další kompetence), rotace práce (podstatou je vyzkoušet si různé činnosti, například suplování), působení v roli lektora (i začínající učitel může předat různé poznatky kolegům, například ze svého studia či z účastí na různých kurzech), a v neposlední řadě je to stínování (uvádějící učitel sleduje běžné pracovní činnosti a následně se ptá na důvody použitých metod.

#### 4.1.5 Problémy začínajícího učitele odborného výcviku související s pedagogickou činností

V práci začínajících učitelů se projevuje řada nedostatků a můžeme přepokládat, že těchto nedostatků je mnohem více, než sami mladí učitelé přiznávají. *„Zatímco se v ostatních profesích náročnost úkolů stupňuje postupně, od začínajícího učitele se od prvního dne ve škole požaduje všech povinností, které učiteli přísluší, učitel musí řešit i velmi komplikované výchovně vzdělávací situace“* (Šimoník, 1995, s. 8). Na začátku profesní dráhy se objevují i některé problémy, se kterými se začínající učitelé potýkají. Například podle Klementa (1969, s. 25) se v práci začínajících učitelů projevují zejména tyto nedostatky-nízká úroveň jazykového vyjadřování, metodická neobratnost, neznalost školní administrativy, nejistota při řešení výchovných problémů, při klasifikaci, při jednání s rodiči apod. Naproti tomu Kalhous (1986, s. 53) na základě průzkumu zjistil, že metodické postupy začínajících učitelů jsou založeny především na jejich vlastních zkušenostech z doby, kdy absolvovali studium. Potíže jim činilo zejména zvládnutí nekázně u žáků, získávání autority, stanovení a vytipování specifických výukových cílů a vymezení základního učiva. Nyní se budu podrobněji zabývat problémy souvisejícími zejména s pedagogickou činností začínajícího učitele.

Podle Mikloviče (1972, s. 791) se mladí učitelé dostatečně nevěnují písemné přípravě na hodinu, až úzkostlivě se drží učebnice a nemají promyšlený cíl výuky. Autor dále uvádí (1972, s. 792), že začínající učitelé nedokáží odhadnout přiměřenou míru poznatků, kterými se chtějí v hodině zabývat, a v jejich jazykovém projevu často chybí logická struktura a termínová správnost. Začínající učitelé si mnohdy neuvědomují skutečnost, zda žáci rozumějí jejich pokynům či požadavkům, nedokáží žáky dostatečně zaměstnat a tyto nedostatky vedou posléze k nekázni a nepozornosti.

Miklovič (1972, s. 792-793) uvádí nejčastější problémy u začínajících učitelů související s pedagogickou činností, kterými jsou plánování a příprava výuky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, profesní rozvoj učitele, pedagogická dokumentace, motivace žáků a udržení kázně a pozornosti ve výuce.

Příprava na vyučovací jednotku je podle Vintra (1998, s. 28) velmi důležitá, zejména z pohledu začínajícího učitele. Příprava na výuku je tedy nezbytnou součástí výchovně vzdělávací práce každého učitele. Rozsah a forma přípravy na výu-



ku nejsou pevně dány, může ji však konkretizovat vedení školy. Podle Stejskalové (2013, s. 74) se příprava na výuku na základě teoretických i praktických zkušeností doporučuje rozvrhnout dvojfázově, tj. realizovat perspektivní a aktuální přípravu na vyučování.

Jak uvádí Stejskalová (2013, s. 74), dlouhodobá příprava na výuku spočívá ve vypracování tematického plánu na období školního roku, případně pololetí. Vyučující se řídí obsahem odborného výcviku v ŠVP a vhodným způsobem vyčlení základní učivo a vzdělávací cíle. Pokud je takto tematický plán zpracován, učitel může přehledně uspořádat postup výuky, zabezpečit potřebné prostředky a materiály a také do výuky zařadit doplňkové činnosti, například exkurze. Bočková a Podlahová (1990, s. 10) uvádějí, že učitel má právo dané učivo aktualizovat, i když je obsah výuky jasně stanoven učebními osnovami. Stejskalová (2013, s. 74) dále uvádí, že v rámci perspektivní přípravy je vhodné spojit koordinaci teorie a praxe.

Aktuální (bezprostřední) příprava na výuku vychází z perspektivní přípravy a platí zde zásada, že čím důkladněji je promyšlený a zpracovaný dlouhodobý plán, tím více učitel ušetří času na formální stránku denní přípravy a může si více promýšlet, jak bude ve výuce postupovat. Podle Stejskalové (2013, s. 75) je pečlivá příprava na každou vyučovací jednotku (učební den) nezbytnou podmínkou úspěšné vzdělávací činnosti každého učitele a zaručuje, že z výuky bude odstraněna improvizace a náhodnost. Pro pedagogickou práci každého učitele je důležitá analýza a vyhodnocení přípravy na výuku vzhledem k dosaženým výsledkům vzdělávání. Z tohoto hlediska se podle Stejskalové (2013, s. 75) doporučuje provádět přípravu na výuku písemnou formou.

Miklovič (1972, s. 794) se dále zmiňuje o prostředí pro učení a vidinu tohoto problému vidí zejména v zájmu žáků o školu a učení, o obor, úrovni předchozích znalostí žáků, počtu žáků ve skupinách, ve výskytu minorit a integrovaných žáků, ve vztazích mezi žáky, v kázni, v přístupu učitele praktického vyučování k žákům, v pozornosti žáků při výkladu nového učiva a při samostatné práci, v křivce výkonnosti a v nedostatečném zaměstnání žáků.

Dalším nejčastějším problémem začínajícího učitele související s pedagogickou činností jsou podle Mikloviče (1972, s. 794) procesy učení. Autor uvádí (1972, s. 794), že se jedná zejména o: *„přizpůsobení vyučování věku žáků a jejich specifickým potřebám, poruchám, navazování kontaktu se žáky a vhodný přístup ke třídě, stavba vyučovací jednotky, absence cíle, pestrost metodických postupů odborného výcviku, seznamování žáků s pracovní činností, osvojování pracovní činnosti, upevňování pracovní činnosti, práce s technickou dokumentací, výchova k bez-*

*pečné práci a ochraně zdraví, výchova k péči o životní prostředí, aktivizující metody, zpětná vazba, reakce na neočekávaný vývoj vyučování, učební pomůcky, metodické postupy založené na vlastních zkušenostech z doby studia, praktickými postupy starších kolegů, role učitele a vychovatele, organizaci samostatné práce žáků, jazykový projev“.*

Hodnocení práce žáků v odborném výcviku patří také mezi nejčastěji vyskytované problémy začínajícího učitele a je zaměřeno především na odborné znalosti, vědomosti a dovednosti. Dále sem podle Čadílka a Lovečka (2005, s. 68) patří praktická diagnostika žáka, hodnocení žáků, hodnocení kvality a rychlosti výkonu, klasifikace žáků, školní a klasifikační řád.

Podlahová uvádí (2004, s. 105), že učitel během svého působení získává ve škole mnoho informací. Mezi jeho činnosti poté patří průběžná reflexe, reflexe tematického celku, reflexe ročníku.

Miklovič (1972, s. 795) uvádí, že pro začínajícího učitele je jedním z největších problémů spolupráce s ostatními pedagogy, vztahy mezi učiteli na pracovišti, inovace pedagogické práce a další profesní rozvoj a také přístupy k žákům. Dále sem podle autora spadá i profesní rozvoj učitele, kdy musí začínající učitel řešit konflikty s žáky, kázeňské přestupky a výchovné problémy a v neposlední řadě sebehodnocení pedagogické práce.

Miklovič (1972, s. 795) uvádí, že dalším problémem pro začínajícího učitele je seznámení se s pedagogickou dokumentací a dalšími administrativními povinnostmi.

Jak tvrdí Kyriacou (1996, s. 83), motivace je jedním ze základních problémů začínajících učitelů, plní klíčovou úlohu nejen ve vztahu žáků ke studijnímu oboru, ale vyskytuje téměř pokaždé při osvojování učiva.

Jak tvrdí Miklovič (1972, s. 795), udržení pozornosti žáků při výuce je komplexní problém, který záleží nejen na motivaci žáka, autoritě učitele a jeho didaktických schopnostech, ale na celé řadě dalších podmínek.

Podle Šimoníka (1995, s. 10) můžeme uvedené problémy začínajícího učitele shrnout takto:

- začínajícím učitelům chybí schopnost aplikovat teorii v praxi (ve výuce jim chybí příklady, zejména v praktickém vyučování a odborném výcviku)
- nedostatky v dovednostech, se kterými se na začátku své profesní dráhy setkávají, často řeší napodobováním svých starších kolegů

Šimoník (2009, s. 412) dále uvádí, že začínající učitelé mají na středních školách větší problémy zejména se zvládnutím motivací žáků, s hodnocení žáků, s jednání s rodiči a v neposlední řadě s udržení kázně a pozornosti žáků při vyučování.

V předchozí kapitole bakalářské práce jsem se věnovala definici a pojmům začínajícího učitele v odborném výcviku. Následující kapitola je zaměřena na problematiku kázně v odborném výcviku, ve které uvádím definici kázně a nekázně, dále se zabývám kázní ve vyučovacím procesu, příčinami, faktory, formami a možnostmi udržení kázně. V neposlední řadě se zmiňuji o prevenci nekázně.

## 4.2 Kázeň a odborný výcvik

### 4.2.1 Definice kázně a nekázně

V dnešní společnosti se často poukazuje na klesající morálku a ztrátu hodnot mezi lidmi. Setkáváme se velmi často s neukázněností, brutalitou, drogami a také s neposlušností vůči rodičům a učitelům.

Co si tedy můžeme představit pod pojmem kázeň? Většině z nás se vybaví situace, kdy žáci ve třídě spolu v průběhu vyučování nesmí komunikovat, mohou mluvit pouze se svolením učitele a musí poslouchat jeho pokyny. *„Obecně lze pojem kázeň definovat jako vědomé dodržování zadaných norem, přičemž slovo „zadané“ nám umožňuje odlišit pojem kázně od mravnosti, slovo „vědomé“ zase naznačuje, že by bylo sporné hovořit o kázni, respektive nekázni u člověka, který si není vědom existence norem“* (Bendl, 2001, s. 33). Značný význam má v této definici slovo „vědomé“. Aby mohli lidé vědomě dodržovat jakási pravidla či principy, musí s nimi být obeznámeni a musí být dostatečně duševně způsobilí, aby si uvědomovali, jak se ve společnosti chovají. Další definici kázně uvádí Obst (in Kalhous, Z., Obst, O., 2002, s. 387): *„Kázeň ve škole spočívá v tom, jak žáci dovedou zachovat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podílejí se na vytváření příznivého sociálního prostředí“*. Dovolím si citovat ještě jednu pasáž z knihy *Ukázněná třída aneb kázeňské minimum pro učitele: „Být ukázněný je v silách každého jedince, ovšem za předpokladu, že počet a náročnost norem, jakož i prostředky dosahování kázně jsou přiměřené věku a individualitě žáka či studenta“* (Bendl, 2005, s. 211). Podle uvedených definic různých autorů můžeme konstatovat

vat, že pojem kázeň znamená tedy vědomé dodržování norem i mimo školní prostředí.

Naproti tomu nekázeň můžeme označit jako jakési porušení pravidel nebo i vnitřních předpisů. Mezi tyto předpisy se řadí všechny dokumenty, které obsahují základní pravidla chování žáků ve škole, v případě výuky odborného výcviku se jedná o školní a dílenský řád. Typickými projevy nekázně je vyrušování, vulgarita, záškoláctví, objevuje se i fyzické napadání spolužáků a v horších případech i učitelů. Poslední dobou se školy čím dál častěji setkávají také s kouřením, požíváním alkoholických nápojů, návykových látek a bohužel také s kyberšikanou, která je v poslední době hojně rozšířena.

Období dospívání potrápí každého učitele v otázkách kázně. U mladých studentů je určitá míra nekázně přirozená, a kdyby všichni žáci poslouchali učitelovy rozkazy, každému zkušenému pedagogovi by to zajisté připadalo přinejmenším podivné. V některých situacích je však těžké rozpoznat, zda mezi žáky dochází pouze ke kamarádskému škádlení, nebo se již přímo jedná o projev nekázně. Je patrné, že výuka odborného výcviku na většině středních odborných učilišť probíhá skupinovou formou, a proto složení učební skupiny je dalším významným faktorem toho, zda se nekázeň u žáků projeví či naopak. Může se stát, že i jeden jediný žák naruší zbytek kolektivu ve třídě a poté záleží na ostatních žácích, jak se k dané situaci postaví. Pro učitele je tedy nesmírně důležité najít takovou rovnováhu mezi žáky, aby se necítili ve škole svázaní a omezení a aby mohli společnými silami přispívat k vytvoření pohodového a harmonického prostředí.

#### **4.2.2 Kázeň ve vyučovacím procesu**

Jak jsem již uvedla v předchozí kapitole, základní a závaznou normou ve škole pro všechny studenty i pedagogy je školní řád a v případě odborného výcviku je to dílenský řád. Oba dokumenty stanovují základní pravidla chování mezi žáky i učiteli. Školní řád však většinou stanovuje pouze obecná pravidla a není možné, aby obsahoval všechny možné varianty přestupků. Záleží poté zejména na učiteli, jak bude otázku nekázně ve své třídě nebo učební skupině řešit.

*„Školní kázeň můžeme tedy definovat jako vědomé dodržování školního řádu a pravidel stanovených učiteli, popřípadě ostatními zaměstnanci školy“* (Bendl, 2011, s. 33). Průcha (2009, s. 211) definuje školní kázeň obdobným způsobem: *„vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli“*. Z uvedených definic vyplývá, že školní kázeň je vědomé dodržování pravidel a pokynů stanovených učiteli.

Průcha (2009, s. 212) uvádí, že v období mladšího školního věku, zejména když jsou žáci na počátku školní docházky, má učitel usnadněnou roli, neboť žáci téměř automaticky přijímají jeho autoritu, učitel je pro ně vzorem a strážcem norem. Naproti tomu v období staršího školního věku se podle autora u žáka prudce snižuje respekt a autorita u učitele. Udržení kázně je tedy daleko složitější, a to zejména pro začínajícího učitele, velmi často si již nevystačí s prostředky, které snadno používal u mladších žáků.

Žáci ve škole získávají vědomosti, dovednosti a návyky, které jsou potřebné k plnohodnotnému životu. Ti z žáků, kteří dodržují kázeňská pravidla, dosahují stanovených cílů rychleji. V případě výuky odborného výcviku je žáků v učební skupině ve třídě méně, přesto se však učitel nemůže věnovat každému z nich individuálně. Žáci mají určené místo svého pracoviště a plní učitelem zadaný úkol. Pokud žáci nespolupracují a nedodržují pokyny zadané učitelem odborného výcviku, jejich práce postrádá smysl a požadované osvojení dovedností.

### 4.2.3 Formy nekázně

Podle Bendla (2011, s. 41) můžeme formy nekázně shrnout do dvou kategorií: nekázeň vůči učitelům (škole) a nekázeň vůči (spolu) žákům. Jak autor uvádí (2011, s. 42), do kategorie nekázeň vůči učitelům (škole) spadá zejména drzost žáků, neuposlechnutí příkazu učitele, vulgárnost, poškozování věcí a bohužel i šikánování spolužáka či učitele. Kyriacou (2005, s. 26) definuje šikanu jako trvalé agresivní jednání jednoho žáka vůči druhému s tím, aby mu způsobil utrpení. Autor dále zmiňuje (2005, s. 27), že šikana patří k nejhorším projevům nekázně, neboť násilník ubližuje vědomě své oběti a má z toho radost. Do kategorie nekázně vůči spolužákům patří podle Bendla (2011, s. 42) vulgárnost, šikana, rvačky, krádeže, pomluvy, odmítání pomoci spolužákům a provokace spolužáků.

Bendl (2011, s. 39) se ve své knize Kázeňské problémy ve škole zmiňuje, že v současné době existují specifické formy nekázně, a některé z nich velmi úzce souvisí s trestnými činy. V současné době mezi ně patří zejména kyberšikana, která má mnoho podob, například rozšiřování různých hanlivých vzkazů po sociálních sítích, případně i pomocí mobilních telefonů, obtěžování spolužáků a učitelů nevhodnými SMS zprávami či telefonáty.

#### 4.2.4 Příčiny nekázně

Na vzniku nekázně se podílí celá řada působících faktorů, které se kombinují. Průcha (2009, s. 213) uvádí, že čím více se škola pokouší žáky ke kázni donucovat, manipulovat a kontrolovat jejich chování, tím větší je pravděpodobnost vzniku nekázně. Podle Průchy (2009, s. 214) platí při hledání příčin nekázně důležitá teze: *„Stejné projevy nekázně různých žáků mohou být vyvolány odlišnými příčinami, a proto vyžadují i odlišnou reakci učitele“*.

Podlahová (2004, s. 96-97) uvádí nejčastější příčiny nekázně:

osobnost učitele – *„pedagog mluví nezajímavě, monotónně, setrvává dlouho u jednoho tématu nebo metody, obrací se jen na některé žáky, nekontroluje a nehodnotí průběžně činnost žáků, hodina nemá spád a organizaci“*,

učební činnost – *„nepochopitelná, neúčelná, nezajímavá, příliš obtížná, bez znalosti cíle, bez souvislosti s životní zkušeností žáka“*,

sociální aspekty – *„neuznávání vzdělání jako hodnoty rodinou a vrstevníky, snaha přitáhnout pozornost učitele za každou cenu a prosadit se v kolektivu třídy“*,

emoční a fyziologické důvody – *„hyperaktivita dítěte, únava, nemoc, školní nezralost, špatný vztah k učiteli nebo k předmětu“*,

příčiny vyplývající z žákovy osobnosti a jeho vztahu k učení – *„neschopnost splnit zadaný úkol, nízká úroveň myšlenkových operací, špatný postoj k učení“*.

Čapek (2008, s. 27) se ve své knize Odměny a tresty ve školní praxi zmiňuje také o jednom z nejrozšířenějších fenoménů nekázně dnešní doby, a to o násilí v médiích a PC hrách. Jak autor uvádí (2008, s. 27), není pravidlem, že každý, kdo sleduje násilí v televizi, se stane násilníkem. Souhlasím s tvrzením autora, že média mají na naši osobnost velký vliv, a že se společně s tímto faktem zvyšuje míra agre- sivity.

Podlahová (2004, s. 97-98) specifikuje některé postupy učitele při projevech nekázně. Každý učitel včetně začínajícího by se měl pokusit podle autorky zjistit hlavní příčinu problému a snažit se žákovi pomoci – tzn. řešit s žákem danou situa- ci mezi čtyřma očima, umožnit žákovi, aby se zamyslel a zdůvodnil změnu svého chování a v neposlední řadě si žáka postupně získat pomocí pochval a povzbuzení.

Za chování žáka mají zpravidla největší odpovědnost rodiče, ovlivňují chová- ní svých dětí jak mimo školu, tak i ve škole. Žák se chová i na základě okolního pro-

středí, chce zapadnout mezi své vrstevníky, a tím pádem tedy do uspořádání a charakteru společnosti.

#### 4.2.5 Faktory ovlivňující nekázeň

Jak uvádí Bendl (2011, s. 75-77) ve své knize Kázeňské problémy ve škole, faktory podílející se na nekázni u žáků se člení na:

**a) faktory biologické** – faktory genetické povahy, které ovlivňují chování každého žáka, ale ne se stejným vlivem. Typickým příkladem může být nástup pubescenta na střední školu. Kdysi dříve klidný chlapec, který vycházel s rodiči, jim najednou odporuje, neodpovídá a soustředí se jenom na sebe. V tomto případě si učitel musí být vědom toho, že biologické faktory jsou neovlivnitelné a nesnažit se žákovu chování „lázat přes koleno“. Při studiu odborné literatury jsem narazila na tvrzení, že rodiče a učitelé musí dítě tímto obdobím doslova „provést“

**b) faktory duchovní** – hodnotová orientace, postoje k zákonům, které si každý jedinec vytváří sám. Hodnotový systém podle mého názoru z velké části ovlivňuje společnost, sociální skupina a doba, ve které se člověk nachází. Autor upozorňuje (2011, s. 76), že postoj k dodržování zákonů souvisí s žebříčkem hodnot. Velký význam tu hraje autorita, avšak ne jen pouze ta rodičovská. Děti si odnáší příklad ze svých rodičů, ale i z učitelů, a pokud zpozorují, že ti je nedodržují, nesnaží se ani ony. V současné době se setkávám s názorem, že bychom neměli děti k ničemu nutit a mít nízké nároky co se výchovy týče. V tomto případě dětem bohužel chybí potřebná dávka sebekázně, a záleží poté na rodičích, ale i učitelích, aby stanovili hranice a dokázali je provést částí jejich života

**c) faktory sociální** – rodina ovlivňuje chování a jednání člověka a má ve velké míře i podíl na vytváření postojů. Jak jsem již uvedla výše, současná doba přímo „žije“ médii a tato skutečnost se negativně podepisuje na agresivitě dětí a mládeže

**d) faktory biologicko-sociální** – podle autora (2011, s. 77) do této skupiny spadá obecná inteligence, sociální inteligence, sociální zralost a zdravotní stav

**e) faktory zdravotnicko-hygienické** – autor uvádí (2011, s. 77), že mezi faktory zdravotnicko-hygienické můžeme zařadit zejména přísun tekutin, výživu, pohyb, potřebu spánku, tepla a světla

**f) faktory situační** – podle autora (2011, s. 78) mezi tyto faktory patří například snaha na sebe upozornit, nezáživný výklad učitele a také jakýkoliv školní neúspěch

**g) faktory kombinované** – vznikají kombinací uvedených faktorů

**h) faktory neznámé** – některé příčiny ovlivňující nekázeň jsou stále neznámé

#### 4.2.6 Možnosti udržení kázně

V práci pedagoga je udržení kázně ve třídě jedním z nejobtížnějších úkolů. Situace ve školách vypadá neutěšeně a udržení kázně dělá velké problémy nejenom začínajícím učitelům, ale i zkušeným pedagogům. Pokud je atmosféra ve vyučování příznivá, odráží se tento fakt v kázni celé třídy. Horák (2001, s. 65) uvádí, že dobrou atmosféru ve třídě vytváří zejména úsměv na tváři učitele a smysl pro humor.

Jedním z možných řešení udržení kázně ve třídě je autorita učitele. Jak uvádí Podlahová (2004, s. 89), autorita vyučujícího je předpokladem úspěšnosti jeho práce a učitel, který nemá autoritu, ničemu nenaučí. Autorka dále uvádí (2004, s. 89), že z pohledu začínajícího učitele existují tři druhy autority – autorita osobní (přirozená, primární), autorita funkcionální (profesionální) a autorita poziční (abstraktní, sekundární). Autorka zmiňuje (2004, s. 91), že je pro začínajícího učitele důležité aplikovat uvedené druhy autorit v praxi, ale zároveň spatřuje složitost v uvedeném tvrzení, neboť jednotlivé složky autority se překrývají a navzájem se nahrazují. Autorka (2004, s. 93) dále nabádá začínající učitele, aby ze začátku kázeň ve třídě nepředpokládali, ale měli by si hned v úvodu stanovit jasná a pevná pravidla. Podlahová (2004, s. 94) uvádí výčet těch nejběžnějších: *„mít takovou autoritu, která žákovi zabrání vůbec pomyslet na porušení kázně, sledovat žáka a jeho činnost neustále očima, ten si musí být vědom, že je pozorován, být žákovi takovým vzorem, aby ho chtěl následovat, podporovat zdravé soupeření mezi žáky, zkoušet (vyvolávat) neočekávaně, při nekázni žáka okřiknout, dát ho za výstražný příklad“*. Jak zdůrazňuje Ondráček (2003, s. 38), pokud žáci porušují pravidla chování, pedagog musí měřit všem stejnou měrou, jinak hrozí riziko, že se chování žáků ještě více zhorší. Petty (1996, s. 89) se zmiňuje, že je důležité, aby pedagogové dali prostor žákům vyzkoušet si všechno, co se naučili, zejména v hodině odborného výcviku. Souhlasím s tvrzením autora, že by pedagogové neměli žákům učivo pouze zdlouhavě vysvětlovat, žáci jsou pak znudění jeho dlouhým výkladem, a to je právě nabádá ke vzniku kázeňských problémů.

Způsob, jakým zvolí učitel prostředky k udržení kázně, záleží zejména na jeho vynalézavosti. V první řadě je tedy důležité stanovit si určitá pravidla chování ve třídě a nedovolit je žákům ani učiteli porušovat. Mezi nejpoužívanější kázeňské prostředky řadíme podle Švadlenky (1924, s. 132) příklad, slovo, zaměstnání, do-



zor, trest a odměna. Když se zamyslím nad tímto výčtem, docházím k názoru, že je v dnešní době velmi výstižný. Učitel je pro žáky určitým vzorem a jeho chování má bezpochyby vliv na osobnost žáků. Pokud tedy chceme, aby žáci dodržovali stanovená pravidla, musí je dodržovat i sami učitelé. Žáci poté využívají přirozeného instinktu lidí a svůj vzor napodobují. „*Slovo se používá jako zákaz, příkaz, doporučení, výstraha a podobně*“ (Bendl, 2001, s. 186). Zde záleží zejména na obsahu sdělení, které učitel žákům podává, ale také na jeho osobnosti. Většina z nás jistě zná známé úsloví – „Kdo si hraje, nezlobí“, znamená to tedy, že ten, kdo je zaměstnán, nestará se o to, co by vyvedl a podobně. Pro učitele je v této oblasti zejména důležité, aby žáky dokázal adekvátně zaměstnat po celou dobu výuky a aby žáci pracovali se zájmem. Co se týče dozoru, je více než jasné, že ho potřebujeme všichni, i když s přibývajícím věkem jeho potřeba klesá. Učitel i žák ho chápou jako kontrolu, důležitou prevenci před chybami. Příkladím se k tvrzení Bendla (2004, s. 216), který uvádí, že: „*je zkrátka potřeba mít oči všude*“. Podle Bendla (2001, s. 191) slouží dozor také k pozorování dítěte a chápání jeho individuality. Posledním prostředkem k udržení kázně je podle Švadlenky (1924, s. 134) systém odměn a trestů.

V případě výskytu nekázně u žáků je velice důležité, aby si každý učitel, a zejména začínající, stanovil ve třídě systém odměn a trestů. Učitel by měl poté při udělování trestů a odměn dbát na některé zásady, jako je například zásada přiměřenosti, spravedlnosti, důslednosti, a měl by také zachovat úctu k osobnosti žáka. Tyto kázeňské prostředky může učitel aplikovat jak ústně, tak i různými gesty. Měl by přitom pečlivě zvážit jejich využití ve výuce, jinak by mohly ztratit na účinnosti. Bohužel ani odměny nemusí být zárukou dobré kázně žáků ve třídě. Učitel musí být zejména ze začátku svého působení důsledný, mít u žáků respekt a odměňovat hned. Tím, že bude dodržovat nastavená pravidla, docílí u žáků respektu a autority.

Co tedy můžeme zařadit mezi odměny a tresty? Jak uvádí Čapek (2008, s. 43), převážná většina pedagogů se domnívá, že dobré chování není třeba odměňovat, podle autora by mělo automaticky patřit do školy. Autor dále uvádí (2008, s. 43), že mezi nejčastější odměny patří pochvala. Matějček (1993, s. 59) se zmiňuje, že odměna má velký význam tehdy, pokud učitel žáka jmenovitě pochválí, znamená to, že si žák může sám sebe vážit a učitel ho také oceňuje. Od autora se dále dozvídáme (1993, s. 61), že dalšími typy pozitivního hodnocení od učitele může být povzbuzení, drobné pozornosti, a v některých případech se používají i různé symboly (například známky či body).

Co se týče trestů, mají podle Nelešovské (2005, s. 87) stejnou váhu jako systém odměn. Autorka upozorňuje na to (2005, s. 88), že je důležité, aby měl učitel

dobře promyšlený systém trestů, než se rozhodne žáka potrestat. Je nezbytné, aby měli žáci jasně stanoveny hranice, které když poruší, dojde k trestu. Na druhou stranu nesmí tresty činit žákům psychické problémy a vypětí, protože za takových podmínek by mohlo dojít například k záškoláctví nebo k již zmiňované nekázní u žáků. „*Trest má smysl jen tehdy, jestliže pomáhá mladému člověku pochopit dosah vlastního jednání, v opačném případě učitel žákům pouze ubližuje*“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 74).

#### 4.2.7 Prevence nekázně

V závěrečné podkapitole teoretické části bakalářské práce se dostávám k jedné z nejdůležitějších částí, a to k prevenci nekázně. Podle mého názoru je prevence nekázně základním pilířem pro omezení vzniku nekázně.

Hlavním činitelem, který působí na žáky, je dle mého mínění osobnost učitele a jeho autorita. Z učitele musí vyzařovat respekt, který si musí získat a udržet. Nejspolehlivější cesta, jak si žáky udržet, je kromě schopností zaujmout jako odborník potřeba i morální kvality učitele jako člověka, mezi které řadíme například spravedlivost, laskavost, empatii a v neposlední řadě také humor. Každý učitel by měl mít řádně promyšlené postupy a metody výuky, začínajícím učitelům v této fázi pomáhají uvádějící učitelé. Pokud je učitel na výuku řádně připraven, nedá žákům jedinou příležitost, kterou by zneužili a chovali se nevhodně. Proto by se měl vyvarovat zejména dlouhým monotónním výkladům, které žáky spíše uspí a probudí jejich zájem ke zcela jiným aktivitám, které se bohužel příliš výuky netýkají.

Je zřejmé, že začínající učitel se bude na začátku své profesní dráhy potýkat s mnoha nezdary ve výuce a problematika nekázně toho není výjimkou. Učitel však musí být silnou osobností, která se nenechá vyvést z míry. Michelle Karns ve své knize Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem uvádí: „*Všechny děti potřebují dospělé, kterým by na nich záleželo, ale ne všem dětem se takové péče dostává*“ (Karns, 1995, s. 11).

Jak jsem již uvedla výše, závěrečná kapitola bakalářské práce pojednává o problematice nekázně u začínajícího učitele v odborném výcviku. V této části jsem specifikovala nejruznější fakta týkající se nekázně u žáků v odborném výcviku. Uvedené informace, rady a doporučení jsou zajisté klíčovým vodítkem pro každého začínajícího učitele.

## 5 Praktická část a výsledky práce

### 5.1 Metodologie průzkumu

Cílem navrhovaného průzkumného šetření je zjistit, jak si začínající učitelé odborného výcviku udržují kázeň na středních odborných školách a kdo a jak jim pomáhá při řešení udržení kázně.

#### 5.1.1 Průzkumné otázky

Pro účely tohoto průzkumu jsem si stanovila následující otázky:

**Hlavní průzkumné otázky:**

Jak si začínající učitelé odborného výcviku udržují kázeň na středních odborných školách?

Kdo a jak pomáhá začínajícím učitelům v udržení kázně?

**Průzkumné téma:** Kázeň a začínající učitel odborného výcviku na střední odborné škole

#### 5.1.2 Průzkumný soubor

Respondenty jsem vybírala podle stanovených kritérií: začínající učitel působící na střední odborné škole vyučující odborný výcvik. Vybraní začínající učitelé středních odborných škol byli z Jihomoravského kraje.

Respondenty se mi podařilo získat poměrně snadno. První respondentku jsem kontaktovala na základě doporučení vyučujícího. Další dva respondenty jsem získala díky kolegovi ze školy, který mi na ně zajistil potřebné kontakty, a při výkonu své pedagogické praxe jsem také oslovila jednu respondentku. Celkem se mi tedy podařilo získat čtyři respondenty.

Tab. 1 Informace o respondentech

Jméno respondenta	Délka učitelské praxe	Pohlaví	Věk	Aprobace
Běta	do 1 roku	žena	23	rekondiční a sportovní masér
Karel	do 3 let	muž	30	odborný výcvik elektro
Tomáš	do 1 roku	muž	28	odborný výcvik elektro
Anna	do 1 roku	žena	39	odborný výcvik ošetrovatelka

Zdroj: Vlastní (2017)

### 5.1.3 Vstup do terénu

Po zkontaktování jednotlivých respondentů jsme si domluvili termín a místo setkání. V emailové zprávě pro konkrétní účastníky rozhovoru jsem také uvedla, že získané údaje v rámci etického hlediska anonymně zpracuji. Dále jsem poprosila respondenty o souhlas s nahráváním rozhovorů a upozornila je, že uvedené informace v práci doslovně přepíši a využiji k dalším účelům.

Rozhovory byly realizovány ve školním prostředí, kde respondenti pracovali, pouze jeden z rozhovorů probíhal mimo školu. Jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007, s. 76), jako výzkumník ve vztahu k terénu jsem pro respondenty zastávala roli cizince. *„Role cizince je celkem logicky ohrožující v tom smyslu, že snižuje pravděpodobnost otevřenosti respondentů a vyvolává buď snahu po pozitivní sebe prezentaci nebo snahu z nepřírozené interakce s cizím člověkem uniknout“* (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 76). Tento fakt pro mne znamenal to, že jsem jako neznámý člověk jednorázově přicházela a odcházela se získanými informacemi. Respondentům jsem se vždy snažila vyjít vstříc a to zejména z časového hlediska. Jednotlivé rozhovory trvaly v rozmezí 40 až 60 minut. Spolupráce s jednotlivými respondenty byla plynulá a dostatečně zaměřená na dané téma.

### 5.1.4 Analýza dat

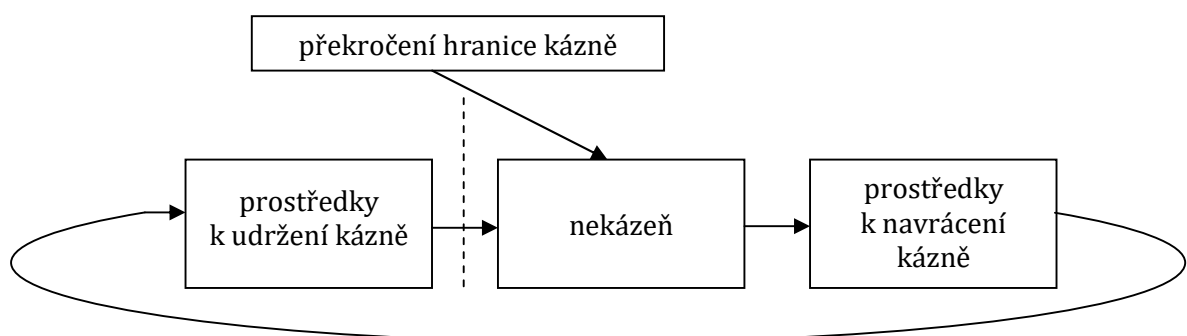
Sběr dat proběhl pomocí polostrukturovaných rozhovorů s vybranými začínajícími učiteli odborného výcviku. „Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek, používá se například v případové studii a zakotvené teorii“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 160).

Podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 211) je pro kvalitativní výzkum klíčový nižší počet účastníků, kteří přinášejí hlubší poznání zkoumaného vzorku. Samotnou analýzu dat jsem provedla pomocí metody otevřeného kódování. „Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 211). Každý rozhovor byl okódován zvlášť, během kódování byly také hledány shody či rozpory v kódování s předchozími rozhovory. Z těchto kódů jsem si dále vytvořila seznam a provedla kategorizaci kódů.

## 5.2 Výsledky průzkumného šetření

Výsledky této kategorizace jsou zobrazeny na Obrázku č. 1. Následující kapitoly praktické části práce jsou seřazeny podle níže uvedeného schématu. Schéma zobrazuje proces udržování kázně. Každý z respondentů má určitý obraz kázně. K tomu, aby si začínající učitelé kázeň ve třídě udrželi, musí používat různé prostředky k udržení kázně. Pokud však tyto prostředky selžou, nebo jsou nedostačující, nastává fáze překročení určitých hranic a dochází tak ke vzniku nekázně u žáků. V tomto případě musí začínající učitelé použít prostředky k navrácení a udržení kázně. Prostředky k udržení kázně a prostředky k navrácení kázně se mezi sebou odlišují, mají různorodý charakter.

Obr. 1 Proces udržování kázně



Zdroj: Vlastní (2017)

### 5.2.1 Prostředky k udržení kázně

Pro každého učitele je důležité mít pozitivní vztah se žáky a dokázat si udržet ukázněnou třídu. Aby mohl učitel dobře vykonávat svoji práci a žáky něčemu naučit, používá různé prostředky k udržení kázně.

Respondentka Běta si kázeň ve třídě udržuje formou sankce, kterou je **place-ní dávek**: „*My to řešíme třeba hrou, je to taková hra, ale funguje to a vlastně napsali jsme na tabuli jména a dávali jsme čárky za každý sprostý slovo, co kdo řekl, tak čárka, co čárka, tak koruna, takže přišli na to, že se jim to docela prodraží, takže dycky je to tak nějak, když chtěli něco říct, tak se to tak nějak usměrnilo*“. Dalším prostředkem, který jí pomáhá při udržení kázně, je vybudování **přátelského vztahu se žáky**: „*Já jsem většinou taková, že si z nich dělám srandu, a oni ze mě taky, my máme takovej přátelskej vztah*“. Respondentka Běta se zmínila také o tom, že by se kázeň ve třídě zlepšila, pokud by měla v učební skupině **méně žáků**: „*Nechci jich mít ve skupině čtrnáct, chci jich mít míň, jde o to, že kdybych jich měla míň, tak mám ke každému individuální přístup jo, víc toho naučím, když jim to vysvětlím, souvisí to s tou kázní jo, myslím si, že líp ukočírujeteš sedm dětí než čtrnáct*“.

Naproti tomu respondent Karel uvedl, že s udržením kázně ve třídě nemá problém: „*Já si kázeň udržím dycky. Já jsem totiž studentům nasadil hned tvrdou ruku ze začátku*“. Karel tedy užívá **přísnost** jako prostředek k udržení kázně.

Další způsob, kterým si respondent Karel ve třídě udržuje kázeň je, že si **vytipuje největšího narušitele kázně** a přímo s ním naváže kontakt, jak při rozhovoru uvedl: „*První den si musíš vytipovat toho největšího grázla, zmydlit ho tam před všema jo, a pak voni z tebe budou mít strach*“. S respondentem Karlem souhlasila i respondentka Anna, která uvedla: „*Ještě co docela funguje, vyčihnout si toho, kdo je jako gró té třídy, takovej ten velitel, a s ním navázat vztah, protože lidi fungujou davově že jo, jako ovce*“.

Respondentka Anna se zmínila, že používá jako prostředek k udržení kázně také **neustálé zaměstnávání** žáků různými úkoly: „*Snažim se je furt zaměstnávat něčím, a měnit aktivity*“.

Respondent Tomáš se zmínil, že si kázeň ve třídě nejlépe udrží formou **testu**: „*Já jdu pro papíry a něco si napíšem a jedem*“.

Z rozhovorů vyplynulo, že si začínající učitelé udržují kázeň ve třídě různými prostředky například vybíráním peněz od žáků, napsáním rychlého testu, zadáním různých aktivit a úkolů, ale i dobrou autoritou. Někteří z uvedených respondentů řeší výskyt nekázně přímo s hlavním narušitelem kázně ve třídě.

Vzhledem k tomu, že také patřím mezi začínající učitele, z uvedených odpovědí respondentů mne nejvíce zaujal prostředek, který ve výuce používá respondentka Běta, která si kázeň ve třídě udržuje vybíráním peněz od žáků.

### 5.2.2 Překročení hranic kázně

Ve třídě se odehrává neustálé překračování hranic kázně. Svět žáků se tak dělí do dvou světů – světa kázně a nekázně. Mezi těmito dvěma světy existuje tenká hranice. V rozhovorech se jako klíčové ukázalo odhalení hranic kázně, které mají jednotliví učitelé nastaveny. Každý z uvedených respondentů má jinak nastavenou určitou hranici překročení kázně. Překročení této hranice pak znamená užití prostředků k navrácení kázně, o kterých referuji v podkapitole 5.2.3. Nyní se zastavím u specifikace oněch hranic kázně.

Každý obecně ví, co si představit pod pojmem kázeň. Bendl (2001, s. 33) definuje kázeň jako vědomé dodržování zadaných norem. Řadíme sem například pozornost žáků, dodržování školních i společenských pravidel nebo klid ve třídě. Jedná se v podstatě o to, že každý učitelů má specifické normy kázně.

Při rozhovorech respondenti více hovořili o nekázni žáků a každý z nich vnímá nekázeň jinak. Respondentka Běta považuje za nekázeň, když jí výuku ve třídě vyrušují někteří žáci: *„Jsou tam i takový výjimky, který, já nevím, jsou tam třeba například čtyry rušivé elementy, kterým prostě se něco nelíbí jo, pořád něco mají, cokoliv vymyslím, tak se jim to nelíbí“*. Překročením hranic je tedy **vyrušování**. Respondent Karel uvedl: *„Třeba dneska mě tady žáci usnuli pod lavicema jo“*. Pro Karla je tedy hranicí **spaní v lavici**.

Respondent Tomáš se zmínil, že se ve škole velmi často setkává s **vulgárními výrazy**, a to zejména od dívek: *„A holky...holky jak jsou sprostý, tak šíleným způsobem, to je neuvěřitelný. I v šalině s něma jezdíme, a nejhorší na tom je, že vás třeba ještě pozdravijou jo, to je blbý no“*.

Respondentka Anna uvedla, že ve škole také velmi často řeší **sprostá slova** od žáků stejně jako Tomáš: *„Co mi vadí, ta hrubost, ta obhroublost. To sou děcka, co si hodně nevidí do pusy a vopravdu jsou až sprostý“*.

Respondentka Běta uvedla, že žáci překročí stanovenou hranici chování, pokud **narušují klid ve výuce**: *„V tý třídě funguje absolutní ticho, a jakmile to někdo narušuje, tak je zle“*.

Respondent Karel se zmínil, že se ve výuce také rád občas pobaví a zasměje, ale i on má stanovenou hranici chování: *„Tak tady je třeba sranda do určité míry, ale“*

*jakmile žáci neví, kdy se mají zklidnit, tak už je konec“.* Žáci překročí hranice, pokud **neznají meze svého chování**.

Respondentka Anna uvedla jako překročení hranice kázně u žáků lítání vlaštovek po třídě: *„Když mi lítají vlašťovky, tak třeba du, seberu ju a vůbec se k tomu nevyjadřuju, a voni prostě všichni ví, že to nenávidim“.* Také doplnila, že nemá ráda, když jí žáci **pobíhají po třídě**: *„Nebo běhání po třídě, běhání po třídě ve výuce, to je taky dost“.*

Každý z uvedených učitelů má jinak nastavené hranice překročení kázně. V následující kapitole popíše prostředky k navrácení kázně, které používá sám učitel a prostředky k navrácení kázně, které jsou směřovány na činnost žáků.

### **5.2.3 Prostředky k navrácení kázně orientované na činnost učitele**

Zpravidla každý učitel má tedy nastavenou určitou hranici kázně, kterou by žáci svým chováním neměli překročit. V případě, že se tak stane, nezbyvá učiteli nic jiného než použít prostředky k navrácení a zlepšení kázně žáků ve třídě.

Respondentka Běta to dělá tak, že se na žáky **podívá** nebo používá **zvýšený hlas jako výchovný prostředek**: *„Oni postupně zvyšují své hlasy jo, a takže já už se na ně podívám, a nevím, už tak nějak můj pohled prostě, a když to nepomůže a pokračují dál, tak už tak nějak zařvu ticho“.*

Ačkoliv respondent Karel v předchozích kapitolách uvedl, že si kázeň ve třídě většinou dokáže udržet, i on zmínil některé prostředky k navrácení a zlepšení kázně: *„Když dělaj bordel, tak mám ve třídě takovou **tlustou trubku**, se kterou bouchnu do lavice a najednou je zas pořádek jakože srovnanej jo. Nebo když je ten dotyčnej vulgární, tak ho nechám jakože **vyplachovat pusy** jo, třeba hodinu ať tam stojí u umyvadla a ať si vyplachuje. Když je pořád vulgární, tak mu řeknu, že jestli ještě něco řekne sprostýho, **tak že dostane facana, a on už se uklidní“.***

Respondent Tomáš se v popisu prostředků k navrácení kázně shodoval s respondentem Karlem a uvedl: *„Já jsem třeba po Karlovi převzal taky to **vyplachování té pusy**, to se mi líbí, voni to berou jako takovou šikanu, fakt, když tam jde pětkrát, šestkrát, tak už se radši hlídají.“*

Respondentka Anna většinou používá **výhrůžku**, pokud se žáci chovají neukázněně: *„Další věc, která se mi osvědčila je výhrůžka, ani ne výhrůžka, ale že jsem jim řekla, že budou zpívat, protože řeknu, budete zpívat na konci hodiny, jestli toho nenecháte, a většinou si jako dají říct no“.*



#### 5.2.4 Prostředky k navrácení kázně orientované na činnost žáka

V případě, že žáci ve třídě překročí stanovené hranice kázně, použije učitel prostředky k navrácení kázně orientované na činnost žáka.

Respondentce Bětě se jako prostředek k navrácení kázně žáků osvědčilo používání menších výchovných trestů, jako je například **úklid pracoviště**, což potvrdila: *„Největší trest je asi pro ně, když musí uklízet, takže když je nepořádek a nekázeň, tak vyhrožuju tím, že budou uklízet, takže si to chování taky hned rozmyslí“.*

Respondentce Bětě v případě nekázně pomáhá i rychlé **přezkoušení žáků**: *„Já je většinou usměrním tím, že jim dám rychlej test, a oni ježišmarja, zase test, a já jim řeknu, buďte zticha, sami víte, že nemáte dělat bordel“.*

V případě nekázně u žáků respondent Tomáš také **hodně zkouší**, což potvrdil: *„A jinak taky zkouším. A mně je to jedno, klidně jim dám i deset pěttek. A když třeba zjistí jeden den, že propadá, tak už si to fakt rozmyslí“.* Respondent Tomáš se také zmínil, že žáky v případě nekázně trestá **opakovaným psaním vět**, které směřují na jeho osobu: *„Já jsem jednoho žáka nechal několikrát za sebou napsat větu Nebudu tykat panu učiteli v šalině, a jak se pak panečku jeho chování spravilo“.*

Respondent Karel má v případě nekázně u žáků také zavedené výchovné tresty, mezi které patří například **dřepy a kliky**: *„Já jsem jednou jednoho žáka nechával klikovat a dřepovat, kluk pomalu celej den jenom klikoval, ale pak už si nic nedovolil“.*

V předchozích kapitolách praktické části práce jsem popsala, jak vnímají začínající učitelé odborného výcviku kázeň a nekázeň, jaké používají prostředky k udržení a navrácení kázně a jaké mají stanovené hranice kázně.

Závěrečnou kapitolu praktické části věnuji tomu, kdo a jak pomáhá začínajícím učitelům udržovat kázeň.

#### 5.2.5 Kdo a jak pomáhá začínajícím učitelům v udržení kázně?

Pro každého začínajícího učitele je důležitá pomoc od okolí a ostatních kolegů. Začínajícím učitelům mohou být v praxi nápomocni například uvádějící učitelé. Jak uvádí Podlahová (2004, s. 30), uvádějícím učitelem by měl být ustanoven člověk, který dokáže poskytnout začátečníkovi oporu a omezí jeho profesní nejistotu na minimum. Toto tvrzení mi však při rozhovoru vyvrátila respondentka Běta, která si **spolupráci s uvádějícím učitelem příliš nepochvalovala**: *„Já jsem dostala druhou mistrovou, jako zaškolovacího učitele, která mi dycky řekla, když jsem se na něco zeptala, to neřeš, uděláme to během roku, takže jí bylo úplně jedno, že tam jsem za-*

*prvým, a na druhou stranu ve mně vidí asi trošku konkurenci“.* Paní Běta se tedy musela při svých učitelských začátcích spíše spoléhat na pomoc ostatních učitelů ze střední školy, kterou navštěvovala, a kde nyní učí: *„Takže já jsem se musela chytit, nebo chytit, tak nějak chytit, že jsem tam chodila na střední, takže jsem ty učitele znala, takže dycky když jsem něco potřebovala, tak jsem řekla jedny, a ta mě pomáhá do dneška, když potřebuju napsat harmonogram prostě, z exkurze prostě, tak vím, že můžu jít za ní. Jo, jako, ale ta, co mě má na starosti, tak ta ne. Spíš mi teda pomáhali tak nějak ostatní učitelé, který maj už jako dlouholetou zkušenost“.*

Naopak respondent Karel **velmi rád vzpomínal na spolupráci s uvádějícími učiteli** a uvedl: *„Mně pomáhali strašně dobře, protože mě vlastně tady ti učitelé znajou od narození, takže já je spíš beru jako takový příbuzný. Nadřizenej mě zná vlastně od té doby, co jsem se narodil a vlastně tady kolegyně se kterou jsme se setkávali v hodinách taky, takže úplně v pohodě, neměl jsem s tím nějaký problém“.* Zmínil se, že mu uvádějící učitelé také **velmi dobře vysvětlovali nejasnosti během výuky**, se kterými se pan Karel v začátcích své učitelské kariéry běžně setkával: *„Vlastně když jsem nevěděl něco, tak jsem se šel zeptat, a zeptal jsem se, aby mi to rovnou vysvětlili nějakým takovým selským rozumem, abych to dokázal pochopit já a dokázal to nějakým tím způsobem prezentovat těm studentům“.*

**Stejný názor na spolupráci s uvádějícími učiteli** jako respondent Karel měl i respondent Tomáš, což následně potvrdil: *„Ti starší a zkušenější učitelé jako fakt pomůžou, takže když člověk něco potřebuje, tak mu řeknou co a jak, nebo jak něco vopírovat, nesnaží se z nikoho dělat hlupáka, takže se vším jako poradí“.*

Naproti tomu respondentka Anna uvedla, že se **s uvádějícím učitelem vůbec nesetkala** a že jí pomáhali jenom ostatní kolegové: *„Kolegové mi v začátcích pomáhali hodně, ale žádnýho uvádějího učitele jsem nikdy neměla“.*

V případě řešení větších problémů s udržením kázně se začínající učitelé zmínili, že této problematice se věnují spíše odborníci, se kterými ale příliš nespolupracují a tak jim pomáhají třídní nebo nadřizení učitelé a v neposlední řadě také rodiče žáků.

Respondentka Běta uvedla, že jí v udržení kázně žáků pomáhá **třídní učitelka**: *„Tak když už je hodně neukázněný chování, tak to většinou řeším už s jejich třídní, a ta zkontaktuje okamžitě rodiče“.* Paní Běta se také zmínila, že jim ve škole s udržením kázně hodně pomáhá **speciální pedagog**: *„Máme speciálního pedagoga, což je hrozně obrovská úleva pro nás, pro ty učitele, a jedná se s ním, klasika, výchovná komise, ředitel“.* Co se týče spolupráce s odborníky při řešení kázeňských problémů, respondentka Běta se je snaží nevyhledávat a spíše tyto problémy řeší sama

s žáky nebo s jejich rodiči: „*Já se snažím většinou všechno vyřešit v poklidu a s něma sama, ale jako toho výchovného poradce já nerada vyhledávám, takže kdyby byl nějaký problém, tak spíš s těma rodičema to hodně řeším*“.

Respondent Karel si nechal poradit ohledně udržení kázně ve třídě od **staršího a zkušenějšího kolegy**: „*Mně třeba poradil jeden učitel, ale ten učí někde v Čechách, a von říkal, mi dycky radil, sme tak seděli a von mně říká- Co, sbils už někoho? Říkám, jak to myslíš? Ve škole, sbils už někoho? Říkám-ne. Tak to je chyba*“. Starší kolega tak chtěl panu Karlovi naznačit, aby si vytypoval hlavního narušitele kázně a navázal přímo s ním kontakt, což respondent Karel praktikuje při udržení kázně dodnes. Stejně jako respondentka Běta řeší respondent Karel přemíru nekázně s **nadřizným učitelem**: „*Vezmu ho za nadřizným, protože vím, že ho bouchnout nesmím, no a ten ho sjede nebo mu začne vyplňovat, ehm, tu, přihlášku na přestup na jinou školu, a von si to hned rozmyslí*“. Dále uvedl, že spolupráci s odborníky taktéž nevyhledává jako respondentka Běta: „*Já se na tyhle odborníky nikdy neobracím*“.

Pomoc při udržení kázně od **nadřizného učitele** využívá i respondent Tomáš, který zmínil: „*Když je nějaký větší problém, tak jdu natvrdo za nadřizným, a je klid, z něho mají respekt už jenom tím, že je taky starší, že jo*“. Stejně jako předchozí respondenti i pan Tomáš uvedl, že se na odborníky v případě výskytu kázeňských problémů příliš neobrací a snaží se, stejně jako respondentka Běta, řešit nekázeň přímo s žáky: „*My si to řešíme tady a sami se žákama, jako když něco*“.

Jinak na tom s pomocí při udržení kázně není ani respondentka Anna, která se shodovala v odpovědi s ostatními respondenty. Jak uvedla, při udržení kázně ve třídě jí nejvíce pomáhá **třídní učitel**: „*Když už by to bylo teda neúnosný, tak si třeba promluvim i s třídním, ten většinou platí na ty děcka a dokáže jim domluvit*“. Na otázku, zda se respondentka Anna v případě nekázně obrací na odborníky, dodala: „*No já teďkom momentálně vůbec jo, a ani jsem se nedostala do takových situací, že bych slyšela, jak se řeší takovýhle věci s výchovným poradcem*“.

Z předchozího textu je patrné, že začínajícím učitelům pomáhají při udržení kázně a jejich profesních začátcích nejvíce nadřizení a třídní učitelé. Co se týče spolupráce s výchovnými odborníky ohledně řešení větších kázeňských problémů, začínající učitelé jejich pomoc prakticky nevyhledávají.

## 6 Diskuze

V kapitole Diskuze vycházím z poznatků z obou hlavních částí bakalářské práce, tedy z teoretické i empirické části, přičemž oba celky porovnávám a výsledky konfrontuji. Data získaná od respondentů zúčastněných v mém průzkumném šetření tak ověřuji a dávám do souvislostí s již známými poznatky uvedenými v odborné literatuře a na základě toho je potvrzuji nebo zpochybňuji.

Aby se člověk stal učitelem, je potřeba učinit mnoho kroků, z nichž prvním a dozajista nejdůležitějším je ono samotné rozhodnutí stát se učitelem. Tímto prvním krokem se začíná vytvářet kariéra učitelů. Průcha (2002) dodává, že pro rozhodnutí je důležitá motivace. Ta je u mých respondentů různá, přičemž se objevují i případy, kdy jsou učitelé vnitřně motivovaní a jejich povolání je pro ně zároveň posláním. To potvrzuje Podlahová (2004, s. 36), která uvádí, že existují různé úhly pohledu učitelské profese: „*učitelství je poslání, tedy něco víc než práce, povolání – je to činnost vznešená a blahodárná*“. Respondentka Běta, která byla přesvědčena již od střední školy, že se stane učitelkou, k tomu při rozhovoru uvedla, že jí motivovala svým přístupem a chováním její mistrová.

Po splnění všech předepsaných zákonných podmínek stát se učitelem, nastává další krok k počátku kariéry učitele, a to je samotný nástup do zaměstnání. Každý začínající učitel nastupuje s nějakým přesvědčením, že je dokonale připraven a vybaven k výkonu učitelské profese. V tomto okamžiku nastává první problém, a to je šok z reality (Šimoník, 1995), který je umocněn tím, že se setkávají s problémy, na něž je nikdo nepřipravil.

Nejvážnějším z nich je bezesporu udržení kázně. *Školní kázeň můžeme definovat jako vědomé dodržování školního řádu a pravidel stanovených učiteli, popřípadě ostatními zaměstnanci školy*“ (Bendl, 2011, s. 33). Průcha (2009, s. 211) definuje školní kázeň obdobným způsobem: „*vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli*“. Z uvedených definic vyplývá, že školní kázeň je vědomé dodržování pravidel a pokynů stanovených učiteli.

Respondenti se k otázce kázně vyjadřovali rozdílně, někdo za porušení kázně považoval rušení při vyučování, jiný zase vulgární slovní projevy žáků. Otázka kázně ve třídách při vyučování souvisí i s učitelovou autoritou. Jak uvádí Podlahová (2004, s. 89), autorita vyučujícího je předpokladem úspěšnosti jeho práce a učitel, který nemá autoritu, ničemu nenaučí. Autorita se podle začínajících učitelů z průzkumného vzorku musí budovat, a to v atmosféře vzájemného respektu žáků

a učitele. Respondenti mužského pohlaví mi toto tvrzení potvrdili, uvedli, že si kázeň ve třídě zajistí díky své dobré autoritě. Naproti tomu Průcha (2009, s. 212) uvádí, že v období mladšího školního věku přijímají žáci autoritu od učitele automaticky, ale ve starším věkovém období se podle autora respekt a autorita prudce snižují. Proto nestačí mít autoritu jen přirozenou, ale je potřeba si jí vybudovat a především udržet. Jednou z možností jak to udělat, mi popsal respondent Karel, kterému se osvědčilo nasadit hned od začátku tvrdá pravidla. Podlahová (2004, s. 94) uvádí výčet nejběžnějších pravidel a postupů k budování potřebné autority: *„mít takovou autoritu, která žákovi zabrání vůbec pomyslet na porušení kázně, sledovat žáka a jeho činnost neustále očima, ten si musí být vědom, že je pozorován, být žákovi takovým vzorem, aby ho chtěl následovat, podporovat zdravé soupeření mezi žáky, zkoušet (vyvolávat) neočekávaně, při nekázní žáka okřiknout, dát ho za výstražný příklad“.*

Začínající učitelé, kterým se nedaří získat hned na začátku svého působení autoritu, která by jim pomohla s udržením kázně, se setkávají s různými formami nekázně. Podle Bendla (2011, s. 41) můžeme formy nekázně shrnout do dvou kategorií: nekázeň vůči učitelům (škole) a nekázeň vůči (spolu) žákům. Jak autor uvádí, do kategorie nekázeň vůči učitelům (škole) spadá zejména drzost žáků, neposlechnutí příkazu učitele, vulgárnost, poškozování věcí a bohužel i šikanování spolužáka či učitele.

V realizovaném průzkumném šetření bylo zjištěno, že začínající učitelé odborného výcviku se setkávají zejména s těmito formami nekázně, a to se špatnou pozorností žáků při výuce, nedodržování školních i společenských pravidel nebo neklid ve třídě, což shodně potvrdili. Respondentka Anna uvedla, že za nekázeň a porušení pravidel považuje lítání vlašovek po třídě. Také doplnila, že nemá ráda, když jí žáci běhají po třídě. Z toho je patrné, že nekázeň má různé formy a průběhy a každý z učitelů na ni má rozdílný pohled. Co u jednoho projde pouze napomenutím, jiný může řešit kázeňským trestem. Rozdílné postupy mezi učiteli panují i při jejím řešení. Způsob, jakým zvolí učitel prostředky k udržení kázně, záleží zejména na jeho vynalézavosti. V první řadě je tedy důležité stanovit si určitá pravidla chování ve třídě a nedovolit je žákům ani učiteli porušovat. Mezi nejpoužívanější kázeňské prostředky řadíme podle Švadlenky (1924, s. 132) příklad, slovo, zaměstnání, dozor, trest a odměna. Respondentka Běta například používá zvýšený hlas jako jeden z výchovných prostředků, nebo se jí osvědčilo při řešení nekázně i rychlé přezkoušení žáků. Stejnou metodu má i respondent Tomáš, když vypověděl, že neukázněnému žáku dá i deset pěttek.

Ve svém průzkumném šetření jsem se dále dotazovala, kdo a jak poskytuje začínajícím učitelům odbornou pomoc a jaké oblasti činnosti se tato pomoc nejčastěji týká. Všichni respondenti se shodli na tom, že jim nejvíce pomohl uvádějící učitel. Jak uvádí Podlahová (2004, s. 30), uvádějícím učitelem by měl být ustanoven člověk, který dokáže poskytnout začátečníkovi oporu a omezí jeho profesní nejistotu na minimum. Respondent Karel velmi rád vzpomínal na spolupráci s uvádějícími učiteli, naopak respondentka Běta si spolupráci s uvádějícím učitelem příliš nepochvalovala. Zbylí respondenti byli s pomocí uvádějícího učitele spokojeni a hodnotili ji kladně. Pomoc nejčastěji směřovala do oblasti řešení kázeňských přestupků a do vedení pedagogické agendy. Na základě uvedených výsledků průzkumného šetření lze konstatovat, že převážná část začínajících učitelů považuje spolupráci s uvádějícím učitelem za dobrou.

Uvědomuji si, že moje průzkumné šetření má svá omezení a limity vycházející především z časových možností a z rozsahu práce. Z těchto důvodů jsem k průzkumu použila omezený počet respondentů a rozhovorů, který vypovídá o dané realitě v určitém zjednodušení i v omezeném rozsahu. Přesto jsem přesvědčená, že pro účel a stanovený cíl práce je plně dostačující a věřím, že uvedené informace mohou být přínosem pro práci začínajících učitelů odborných předmětů.

V práci by jistě šlo v průzkumu pokračovat dál a více do hloubky šetřeného problému nebo se zaměřit na formy a možnosti dalšího vzdělávání učitelů v otázkách udržení kázně. Další práce v této problematice by mohla směřovat například k průzkumu podmínek, ve kterých začínající učitelé odborných předmětů pracují a jaké jsou jejich názory a postoje na tuto oblast.

Závěrem diskuze mohu uvést, že role začínajícího učitele je velmi obtížná, na čemž se shodují respondenti průzkumného šetření i autoři, kteří se problematikou začínajících učitelů zabývají. Z toho jednoznačně vyplývá, že začínající učitel potřebuje podpořit, aby ve své učitelské kariéře uspěl a vydržel. V čem se respondenti shodovali, byla jejich učitelská vnitřní motivace, která je i přes množství problémů u učitelské profese dokázala udržet.

## 7 Doporučení pro pedagogickou praxi

V této kapitole budou popsána konkrétní doporučení pro zlepšení pedagogické praxe, k nimž se dospělo na základě zpracování teoretické a praktické části bakalářské práce.

Z průzkumného šetření vyplynulo, že největší problém začínajících učitelů je udržení kázně. Všichni respondenti se s udržením kázně ve svých profesních začátcích potýkali a nebylo pro ně příliš lehké se s tímto problémem vyrovnat. V rámci zlepšení pedagogické praxe bych navrhovala pro tyto učitele uspořádání seminářů a workshopů, jak si ve třídě udržet kázeň. Navrhuji také začínající učitele inspirovat i různými příklady udržení kázně, například formou různých scének a her.

Jak již vyplynulo z práce, nejdůležitější osobou je uvádějící učitel, který poskytuje začínajícímu učiteli na začátku jeho profesní kariéry nezbytnou adekvátní pomoc. Jsem toho názoru, aby činnost uvádějících učitelů byla neustále zdokonalována, a to například formou dalších vzdělávacích aktivit, aby se nejednalo pouze o předávání praktických zkušeností a vědomostí od starších učitelů.

Dále navrhuji rozvinout více spolupráci s výchovnými odborníky, taktéž formou různých školení či workshopů, jelikož v průzkumném šetření bylo zjištěno, že žádný z respondentů je samostatně neoslovuje.

## 8 Závěr

Předkládaná bakalářská práce si v úvodu kladla za cíl shrnout poznatky o učitelské profesi v odborném výcviku se zaměřením na začínajícího učitele a dále přinést odpověď na hlavní průzkumnou otázku: „Jak si začínající učitelé odborného výcviku udržují kázeň na středních odborných školách a kdo a jak jim při udržení kázně pomáhá?“

V teoretické části práce jsem vymezila pojmy týkající se profese učitele odborného výcviku, začínajícího učitele a uvádějícího učitele odborného výcviku, dále jsem se zmínila o nejčastějších problémech začínajících učitelů, které souvisely s pedagogickou praxí a v závěru teoretické části jsem se věnovala problematice kázně a nekázně v odborném výcviku.

Při zpracování praktické části práce jsem odpověď na výše uvedenou otázku hledala pomocí kvalitativních průzkumných metod na základě polostrukturovaných rozhovorů se začínajícími učiteli odborného výcviku. Zjistila jsem, že si respondenti udržují kázeň ve třídě různými prostředky výchovy (například autoritou nebo zkoušením žáků), které jim pomáhají zabránit vzniku nekázně. Při průzkumu získaných dat jsem se také dozvěděla, že každý z uvedených respondentů má nastavenou určitou hranici kázně, kterou žáci nesmí překročit. Jak vyplynulo z průzkumného šetření, začínajícím učitelům nejvíce pomáhají při udržení kázně třídní nebo nadřízení učitelé. Na základě analýzy dat z rozhovorů jsem v praktické části na průzkumnou otázku odpověděla, a tak jsem přesvědčena, že cíl práce byl naplněn.

Největším přínosem této práce je podle mého názoru propojené téma nekázně a začínajícího učitele. Myslím si, že všichni učitelé na začátku své profesní kariéry s tímto problémem velmi často bojují, a to zejména v dnešní moderní době. Věřím, že by mohla být tato bakalářská práce inspirací a dobrým vodítkem při udržení kázně žáků pro všechny začínající učitele.



## 9 Seznam použité literatury

AUGER, Marie – Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005, 128 s. ISBN 80-7178-907-0.

BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualizované a doplněné vydání Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2011, 260 s. ISBN 978-807-3874-360.

BENDL, Stanislav. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: Univerzita Karlova – pedagogická fakulta UK, 2011, 554 s. ISBN 978-80-729-0517.

BENDL, Stanislav. *Ukázňená třída, aneb Kázeňské minimum pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2005, 298 s. ISBN 80-7254-624-4.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001, 267 s. ISBN 80-85866-80-3.

BOČKOVÁ, Věra a Libuše PODLAHOVÁ. *Příprava učitele na vyučování: pro studium učitelství všeobecných vzdělávacích předmětů na FF, PŘF a PdF*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1990, 50 s. ISBN neuvedeno.

ČADÍLEK, Miroslav a Aleš LOVEČEK. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 2005, 173 s. ISBN neuvedeno.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.

DYTRTOVÁ, Radmila. *Začínající učitel-výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. 1. vyd. Brno: TRIBUN, 2008, 90 s. ISBN 978-80-7399-596-6.

HORÁK, Josef. *Výchovné problémy současné školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2001, 82 s. ISBN 80-7083-537-0.

HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8.

KALHOUS, Zdeněk. *Zkušenosti s uváděním začínajících učitelů do praxe v Severomoravském kraji*. *Socialistická škola*, 1986, roč. 86, č. 7, s. 53.

KARNS, Michelle. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem: zásady a cvičení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 151 s. ISBN 80-717-8032-4.

KLEMENT, Bohumil. *Jaká je nynější příprava učitelů*. *Komenský*. 1969, roč. 94, č. 3, s. 25.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 155 s. ISBN 978-80-7178-02-29.

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 151 s. ISBN 80-717-8945-3.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy*. *Pedagogika*: Praha, UK Pedagogická fakulta. 2010, roč. 60, č. 3-4, s. 254-264.

LAZAROVÁ, Bohumíra a Soňa CPINOVÁ. *Supervizní formy práce ve školní praxi*. In: *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, 222 s. ISBN 80-7315-114-6.

MALACH, Josef. *Školní pedagogika*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2002, 110 s. ISBN 80-7042-255-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém nebo po zlém?* Praha: Portál, 1993, 109 s. ISBN 80-85282-78-X.

MIKLOVIČ, Ernest. *Aktuální problémy mladého učitele. Jednotná škola: časopis pro otázky pedagogickej teorie, praxe a psychologie*. 1972, roč. 24, č. 9, s. 791-795.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, 170 s. ISBN 80-247-0738-1.

OBST, Otto a Zdeněk KALHOUS. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

ONDRÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo....* 1. vyd. Praha: ISV, 2003, 170 s. ISBN 80-86642-218-6.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 380 s. ISBN 80-7178-070-1.

PÍŠOVÁ, Michaela a Karolína DUSCHINSKÁ. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011, 204 s. ISBN 978-8072-9058-98.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2004, 223 s. ISBN 978-80-7254-474-5.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a přepracované vydání Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-717-8579-2.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-41-68.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-542-2.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, 257 s. ISBN 978-80-729-04-969.

STEJSKALOVÁ, Pavla. *Didaktika praktického vyučování obchodu a služeb- Určeno pro studenty oboru Učitelství praktického vyučování*. 1. vyd. Masarykova univerzita: 2013, 120 s. ISBN 978-80-210-6456-0.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. 1. vyd. Brno: Paido, 1995, 79 s. ISBN 80-210-0944-6.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel, in: Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 101 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

ŠVADLENKA, František. *Obecná didaktika pro ústavy učitelské*. 3. vyd. Praha: nakladatelství B. Stýbla, 1924, 136 s. ISBN 80-85866-33-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007, 461 s. ISBN 978-80-2461-318-5.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002, 51 s. ISBN 80-7290-077-3.

VINTR, Jiří. *Úvod do didaktiky odborného výcviku*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1998, 99 s. ISBN 80-7040-292-X.

VOMÁČKA, Jiří. *Úvod do učitelství*. 1. vyd. Pedagogická fakulta UJEP Ústí nad Labem, 1992, 105 s. ISBN 80-7044.

# **Přílohy**

## Příloha č. 1 – okruhy otázek pro rozhovor

Tematické okruhy: Začínající učitel

- a) Co Vás vedlo k tomu vykonávat učitelskou profesi?
- b) Z jakých důvodů jste si vybral(a) střední odbornou školu?
- c) Co je pro Vás na výuce v odborném výcviku nejobtížnější?
- d) S jakými překážkami jste se setkával(a) v začátcích své učitelské kariéry?
- e) Jak Vám ostatní učitelé na začátku profesní dráhy pomáhali?
- f) Co Vám v začátcích nejvíce pomáhalo?
- g) Kdo Vám v začátcích nejvíce pomáhal a jak?

Kázeň:

- a) Jak hodnotíte kázeň ve své třídě?
- b) Jaké byste navrhoval(a) změny, které by vedly ke zlepšení kázně ve třídě?
- c) Jak řešíte kázeň? Jaké prostředky výchovy používáte při řešení neukázněného chování?
- d) S jakými kázeňskými problémy se ve výuce nyní setkáváte?
- e) Jaké kroky podnikáte k udržení kázně?
- f) Sdělte mi konkrétní příklad, jak jste si ve třídě udržel(a) či neudržel(a) kázeň?
- g) Co hraje podle Vašeho názoru největší roli při vzniku kázeňských problémů?
- h) Při jakém kázeňském přestupku zvete rodiče na konzultaci?
- i) Jaké volíte pro žáky tresty v případě nekázně ve třídě?
- j) Jaký preferujete systém odměn v případě slušného chování žáků?
- k) Jak často se obracíte na odborníky (např. psycholog, výchovný poradce) při řešení kázeňských problémů ve škole?

## Příloha č. 2 – ukázka rozhovoru

T=tazatel, R=respondent

T: Co Vás vedlo k tomu vykonávat učitelskou profesi?

R: Tak, už na střední se mi líbil jako profesionální přístup mistrový, a chtěla jsem někomu dycky předávat svoje informace, a mám ráda vedoucí pozice, takže spíš to, a kvůli tomu vlastně dodělávám vysokou školu, abych to mohla do budoucna dělat.

T: Z jakých důvodů jste si vybrala právě střední odbornou školu? Proč jste si třeba nevybrala učit na základní škole, co Vás k tomu vlastně vedlo, jaké byly ty důvody?

R: Ehm, protože jsem se nechtěla odpoutat od svého oboru, kterej jako umím, takže je teda fakt, že jako sportovní masér mám jenom osvědčení, ale baví mě to a prostě to chcu předávat, ale hlavně na základní škole jsou takoví žáci, ještě tak, fakt malí na mě jo, fakt, když to srovnám třeba na střední škole, tak na střední škole za mnou chodí s problémama, který budou mít asi do budoucna jo, prostě jak dospělí jednaj jo, na tý základní škole jsou jak děcka. Asi bych s něma neuměla na tý základce vycházet tak jak na střední škole no.

T: Takže je to pro Vás určitě lepší, máte pocit, že s něma i líp vyjdete. Co je pro Vás na výuce v odborném výcviku nejobtížnější? Co Vám přijde nejtěžší, protože odborný výcvik je vlastně specifický, takže co Vám tam přijde takové nejtěžší?

R: Nejtěžší je na tom to, že já mám ve skupině čtrnáct žáků. A máme odborný výcvik 6,5 h, což 6,5 h žáci nemůžou masírovat. Takže, nějak je zabavit, nějak vymyslet pro ně program zajímavěj, aby byl hlavně zajímavěj pro všechny, protože málokdy se stane to, že jsou všichni hrozně nadšení z toho, co budeme dělat, jo, cokoliv, nějaký aktivity, nebo něco jo.

T: A můžete mi třeba říct nějaký příklad, co je třeba nebaví na té výuce?

R: Takhle, myslím si, že žáci jsou hodně zhejčkaný tím, že nechcú psát zápisy, dycky třeba potom máme tu teoretickou část, vlastně probereme něco teoreticky a pak to jdeme vyzkoušet prakticky, ale to je nebaví hodně psát, a nebaví je takový to nucení jo, že já jim vlastně řeknu, že budou masírovat, že se budou věnovat týhle partii, prostě ne. Jo, prostě, musím je nějak obviňovat, aby nebyli pořád jedno a to samý.

T: Dále se zeptám, s jakými překážkami jste se setkávala na začátku učitelského působení, té kariéry, co pro Vás bylo nejobtížnější?

R: Nejobtížnější, asi bych vytyčila, kam se zařadit jo, protože...jako v přípravný lize jsem si připadala spíš jako listonoš jo, ne jako učitel, to prostě bylo plno papírů a papírů. Tak nějak bych to řekla, dodneška s tím bojuju.

T: Zeptám se Vás, jestli jste měla nějakého uvádějícího učitele, nebo někoho, kdo Vám pomáhal v těch začátcích?

R: Můžu to říct upřímně?...Já jsem dostala, protože tohle je novej obor na tý škole, tak jsem dostala druhou mistrovou, jako za zaškolovacího učitele, která mi dycky řekla, když jsem se na něco zeptala, to neřeš, uděláme to během roku jo, takže to měla, prostě já nevím, bylo jí úplně jedno, že tam jsem zaprvý, a na druhou stranu ve mně vidí asi trošku konkurenci. Takže já jsem se musela chytit, nebo chytit, tak nějak chytit, že jsem tam chodila na střední, takže jsem ty učitele znala, takže dycky když jsem něco potřebovala, tak jsem řekla jedný, a ta mě teda pomáhá do dneška, když potřebuju napsat harmonogram prostě, z exkurze prostě, tak vím, že můžu jít za ní. Jo, jako, ale ta, co mě má na starosti, tak ta ne.

T: Takže není to tak, jak to vypadá, že ti uvádějící učitelé pomáhají, není to ideální.

R: Jo, přesně tak, jako když něco potřebuju, většinou hodně důležitýho, tak mi přijde, že ze mě ještě akorát udělá blbce, jo....

T: Co Vám v začátcích nejvíce pomáhalo?

R: Jo myslíte, jako abych to nějak nevzdala, nebo....

T: Ano, prostě, co Vás motivovalo?

R: Tak já jsem byla hlavně jakoby zvědavá co ti žáci jo, protože moji žáci mají jedinou jinou mistrovou než tu co tam dycky byla, takže to mě tak nějak motivovalo, ehm, zajímala mě ta práce, ale hlavně jako abych to nevzdala, tak samozřejmě klasika, rodina, škola a tak. A hlavně to, že musím mít praxi, to je hodně důležitý.

T: Mám tady poslední otázku z tohoto bloku, kdo Vám teda v začátcích nejvíce pomáhal, tak to už jste teda vlastně zmínila, že to byla ta mistrová, tak jestli byste to mohla ještě nějak více rozvést....

R: Tak teda my máme hlavní mistrovou, která má na starosti celkově všechny mistry, takže ta mi hodně pomáhala, ale ta paní mistrová, která mě měla na starosti jo, která jako je z oboru masér, tak ta mi moc nepomáhala, spíš mi pomáhali tak nějak ostatní učitelé, který maj už jako dlouholetou zkušenost, jo že třeba řeknou, dám příklad, ona mě třeba řekla, hmm, prostě, do takový společný auly nechod', a zase ostatní kolegyně mi říkaly, když tam budeš viděna, bude jenom dobře, takže....Ty informace se tam tak nějak předávaj vzácně.

T: Dobrá. Tohle byl můj první okruh otázek k začínajícímu učiteli. A teď bysme teda pomalu přešli na tu kázeň. Jak hodnotíte kázeň ve své třídě?



R: Jelikož já mám jenom jednu třídu, takže se mnou to bude takový složitější, ale jako suplovala jsem i ostatní ročníky, ale....jak bych to hodnotila...jsou tam...oni jsou hodní, ale v rámci možností. Jsou tam i takový výjimky, který, já nevím, jsou tam třeba například čtyry rušivý elementy, kterým prostě se něco nelíbí jo, pořád něco mají, cokoliv vymyslím, tak se jim to nelíbí, a musím říct, že hodně ovlivňují zbytek třídy jo, když se rozhádají, tak se většinou rozhádají všichni. A nebo naopak, když se jim někdo postaví, tak je za toho nejhoršího, říkají mu vlez doprdelku a tak.

T: Jaké kroky podnikáte k udržení té kázně ve třídě?

R: Takhle, já jsem takovej učitel, kterej říkám, jsem hodná, ale v rámci mezí. Jakmile to překročí, tak oni ví, že já dokážu zařvat jo, takže....ale jakmile oni ví, že já mám dobrou náladu, ví, že mně junechcou zkazit, aby nenastalo tohle peklo jo, v uvozovkách, tak ví, jak se podle toho chovat. Když se tak nechovají, tak....

T: Můžete to třeba rozvést více na příkladu?

R: No, já se přiznám, že jsem spravedlivá, na všechny stejně, nejde to právě na ty rušivý elementy jsem právě nějaká vysazená nebo tohle, to ne, ale, příklad vám dám, třeba když k nám chodí zákazníci, na masáže, takže já když jim řeknu, že prostě jakmile přijdou zákazníci, tak funguje absolutní ticho, a jakmile to někdo narušuje, dám příklad, jeden masíruje, takže mně tam zbudou třináct ostatních dětí, je to malinká místnost, takže já to pak slyším, ehm, třeba sedím u stolu, vyplňuju právě papíry nějaký, takže když už jako začnou dělat, oni postupně zvyšují hlas jo, a takže já už se na ně podívám, a nevím, už tak nějak můj pohled prostě, a když to nepomůže a pokračují dál, tak už tak nějak zařvu ticho, a když se nepovede ani to, tak potom, já nevím, mně přijde, jak kdyby ostatní napadali toho jednoho, že já mám potom špatnou náladu, takže tam jako, nevím jak to říct no, mě prostě napadají takový blbosti.

T: Jaké byste navrhovala změny, které by vedly ke zlepšení té kázně?

R: Já už jsem to teda navrhovala na začátku školního roku, že nechci mít ve skupině jich čtrnáct, chci jich mít míň, jde o to, že kdybych jich měla míň, tak mám ke každému i individuální přístup jo, víc se toho naučí, když jim to vysvětlím, souvisí to s tou kázní jo, prostě tam pokud....myslím si, že líp ukočíte sedm dětí než čtrnáct. Takže to by byl asi základní takovej krok. A ještě dejme tomu, že máme odpolední praxe, takže mám od půl jedenácty do šesti do večera, takže to je další úraz, kámen úrazu, protože za prvý ty děcka jsou kvůli tomu na intru, a mají celý odpoledne zabítý, celý tejdén, takže jako kdybychom začli nějakou alternativou, třeba od devíti do čtyř, prostě jo, tak nějak, aby to měli tak nějak volnější jo, tak by to možná bylo taky lepší, jako přece jen, oni potřebují hrozně moc volného času.

T: Jak řešíte kázeň? Jaké prostředky výchovy používáte v případě toho neukázněného chování?

R: Tak když už je hodně neukázněný chování, tak když už si jako nevím fakt moc rady, tak to většinou řeším už s jejich třídní, a ta buď zkontaktuje okamžitě rodiče, to jsme dělali teď v poslední době, a rodiče nám řekli, vůbec se s ním nepárejte, dejte jim pohlovek, což my jsme řekli, že nemůžeme, takže jak přijedou z intru, tak si to s něma vyřeší sami, takže...a oni maj telefony, takže si to dají všechno vědět. A potom když už to vůbec nejde, tak máme speciálního pedagoga, což je hrozně obrovská úleva pro nás, pro ty učitele, a jedná se s ním, klasika, výchovná komise, ředitel, většinou už to pomůže.

T: S jakými kázeňskými problémy se teď ve výuce nejčastěji setkáváte?

R: Tak samozřejmě odmítání, to je teďka na denním pořádku, zápasim hodně s telefonama, jo a vulgární výrazy. Jinak ta skupina, tak nějak, že by byla agresivní, to se říct nedá, to jako některý jsou tam, já dycky říkám, že jsou to tragedi, který jako zkouší jo, ale jako že bysme řešili nějakou závažnější situaci....bylo tam jednou už na rozhraní šikany, ale dycky se to tak nějak usměrnilo tak nějak, ta polovina žáků řekla hele dost, už to přeháníte. Jo, jako je to v rámci možností, co tam samozřejmě slyším, tak jsou krávy, volové a všechno možný jo, ale že by jako po sobě šli, to ne, jako dělaj si ze sebe samozřejmě srandu to jo, někdy jim říkám, ať už brzdí, ale jako ví tak nějak, kde je ten strop.

T: Mohla byste uvést konkrétní příklad, jak jste si ve třídě udržela či neudržela kázeň?

R: Kázeň jo....já jako nevím, jelikož jsem tam zatím nic moc neřešila, tak já nevím, dám třeba příklad, my to řešíme třeba hrou, je to taková hra, ale funguje to a vlastně napsali jsme na tabuli jména a dávali jsme čárky, za každý sprostý slovo, co kdo řekl, tak čárka, co čárka, tak koruna. A já jsem si to pak vybírala, a oni se jako ptali, kam to potom půjde, jestli to půjde mně, já jim říkám, že ne, že jim to dám potom ve třetíku na plese nebo na nějaké rozlučce jo, takže místo už ví dopředu, a taky přišli na to, že se jim to docela prodraží, takže dycky je to tak nějak, když chtěli něco říct, tak se to tak nějak usměrnilo, a naopak se pak poznalo, kdo je největší bonzák že jo, jako bych to zrovna já neslyšela jako jo, takže to jsme tak nějak udrželi....no, a kázeň jako, tak jsem začínající, se mi toho nepovedlo víc že jo, né, tak třeba jim zadat fakt nějakou aktivitu a oni řeknou že prostě ne a postaví se proti tomu celá třída, tak proti tomu fakt nic nez můžu jo, takže já je většinou usměrním tím, že jim dám rychlej test, ale tak jako....já třeba nejsem úplně takovej, že bych jim zakažovala ty telefony, prostě když dělaj svou práci a mají, jo, když oni vlastně masíru-

jou ve dvojicích, a jeden masíruje, tak druhý je tajně na telefonu, tak jako to respektuju, a nezvyšuju hlas, tak je to dobrý, ale musí dělat. Já jsem většinou taková, že si z nich dělám srandu, a oni ze mě tak, my máme takovej přátelskej vztah.

T: Co podle Vašeho názoru hraje největší roli při vzniku kázeňských problémů?

R: Největší roli...nevim, já jsem toho názoru, že hodně se to odvíjí od rodiny, závisí to na rodině, jsou takoví rodiče, kteří se hodně zastanou, si pak ty děti můžou všechno dovolit, a pak jsou tací, kteří jsou rádi, že jsou ty děti vůbec na té škole a váží si toho, protože můžou něco dělat a užívají si to jo, to myslím že dělá hodně. Taky záleží hodně na přístupu toho učitele, protože co vim, tak jedna třída má hodně velkej problém s profesorkou na matiku, a ona je taková, že chce mít s něma přátelskej vztah, ale neumí to jo, takže oni ji zesměšňují, já jsem jim kolikrát říkala, nedělejte to, máte ju 45 minut, tak to prostě vydržte jo, záleží hodně na přístupu. To právě dětem dělá takovou upoutávku právěže od učitele, a tam taky dělá to, že rodiče posílají děti do školy s tím, že my je máme vychovávat jo, přitom je to naopak, oni je maj vychovat a my jim máme předat ty vědomosti. V tom se hodně rodičů plete, v dnešní době hodně.

T: Při jakém kázeňském přestupku zvete rodiče na tu konzultaci?

R: Hodně to teďka řešili, nebo takhle, většinou zavoláme těm rodičům a pokud se to nezmění, tak si je pozveme, ale hlavně voláme rodičům, fakt, já nevím, já jsem jim volala, když už to bylo moc...Jako takhle, když už je někdo drzej jeden den, tak je to dobrý, jo, ještě je to v rámci možností, má takovou náladu, oni ti pubertáci mají takovou náladu, takže vonijsou takoví urejpaný, ale když už to má někdo tejdén, tak už je to taky moc, to už pak kontaktujem rodiče, že už to prostě přehání, nebo naopak když narušuje ten kolektiv, já jsem tam s něma těch 6,5 h, takže jsem tam pro ně taková vrba jako jo, pozoruju to, to vidíš, kdo tam koho proti sobě posílá, samozřejmě se pomlouvaj, mám tam víc holek, ale někdy za to můžou víc kluci.

T: Jaké volíte pro žáky tresty v případě nekázně?

R: Tak u nás je asi největší trest ten telefon, to už se stalo hodně, to i na mě nějak vyjel, že je to jeho věc, ale já mu řekla, že podepsal souhlas s tím, že je budu vybírat, takže je na mě jestli mu ho nechám nebo ne, no a, a když už potom hodně, tak největší trest je asi pro ně když musí uklízet, jako oni mají rozdělený úklidy na konci dne, takže někdo má lehátka, takže když je nepořádek a nekázeň, tak vyhrožuju tím, že budou uklízet celou masérnu jo a oni ví, že já jsem schopná tak s nima čekat do půl sedmý, takže pro ně je to taková.... Ale pokud něco dělají v té teoretické části, a přestřelí už, tak tam už je ten test, i třeba pětiminutovej, a oni ježišmarja, zase test, a já jim řeknu, buďte zticha, sami víte, že nemáte dělat bordel.

T: Jaký preferujete systém odměn v případě slušného chování?

R: Takže já mám odměny takový, že je chválím, já teda někdy říkám, že je až moc přechvaluju, a jakmile oni vidí, že se k nám přijde koukat třeba pan ředitel, a pak se mě zeptá, jaký jsou, tak já mu řeknu, jsou úplně v pohodě, jsou hodní, šikovní, a oni to vidí. A já to vidím, že jsou hodně šikovní, třeba když masírujou i na mě, tak masírujou tím stylem, že se fakt snaží jo, než přijde zákazník, tak jim řeknu, ať si to vyzkouší na mě, a já jim řeknu, kde tlačit míň a kde víc, a takhle tlač i na toho zákazníka a bude to super jo. A když je kontroluju, tak jim říkám, udělej to takhle u závěreček a tu zkoušku ti určitě dám a oni si to jako hodně pamatujou jako jo. A v té teorii je spíš chválím známka, ted' máme třeba probraný téma sportovní masáž, tak budeme psát test, a já je hodnotím všechny stejně, a taky tam dávám samý komentáře k tomu jo. Když jim tam dávám jedničku, tak jim k tomu napíšu fakt pěkný to bylo, a oni ví jo, takže jen tak dál. Hecujou se vzájemně.

T: Jak často se obracíte na odborníky při řešení kázeňských problémů?

R: Takhle, já se snažím většinou všechno vyřešit v poklidu a s něma sama, případně s třídní, ale zatím jsem nemusela. Ale mám s jednou takovou kolegyní kabinet, a zavedly jsme jeden takovej způsob, že v pátek toho mají plný zuby, takže pokud jsme napřed, tak máme takovej odlehčený den, hrajeme hry. Ale jako, toho výchovného poradce já nerada vyhledávám, protože....takhle, rodiče ví, že kdyby byl nějaký problém, tak volám. Takže spíš s těma rodičema to hodně řeším. A hlavně taky s těma žákama, a voni jsou takový, protože jsou to druháci, mám tam některý už dospělý i moc (smích), a třeba dám jim ten trest, a pak třeba říkám, hele, víš za co to máš, a oni mi řeknou, jo vim, já se omlouvám. Ale většinou si šáhnou do svého svědomí, právě proto si to neumím představit na té základce.