

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Začínající učitel a problematika kázně na základní škole

Bc. Monika Škrabalová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucí práce a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne

Podpis

Bc. Monika Škrabalová

Poděkování

Nejdříve bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Veronice Kavkové, Ph. D., za podnětné rady, odbornou pomoc, ochotu a trpělivost. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, které se podíleli na empirické části. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat svému příteli a rodině za velkou podporu.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Monika Škrabalová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Kavková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Začínající učitel a problematika kázně na základní škole
Název v angličtině:	Beginner teacher and the issue of discipline in the secondary school
Zvolený typ práce:	výzkumná práce – zpracování primárních dat
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje tématům začínajícího učitele a problematice kázně na úrovni základního vzdělávání. V práci jsou objasněny pojmy začínající učitel a uvádějící učitel, včetně nezbytných předpokladů pro výkon tohoto povolání a je zde popsána problematika kázně, faktory a příčiny, které ji ovlivňují, nejběžnější projevy nekázně a metody pro její řešení a prevenci. Výzkum je zaměřen na popis pocitů začínajících učitelů při konfrontaci s nekázní.
Klíčová slova:	začínající učitel, kázeň, základní škola, pocity, reakce
Anotace v angličtině:	The diploma thesis focuses on a trainee teacher and discipline at the level of primary education. The thesis explains the concepts of a trainee teacher and mentioning a teacher, including the prerequisites necessary for the exercise of this profession, and describes discipline issues, factors, and causes that influence her, the most common manifestations of insubordination, and methods for addressing and preventing it. The research is aimed at describing the feelings of aspiring teachers when confronted with indiscipline.
Klíčová slova v angličtině:	beginner teacher, discipline, lower-secondary school, feelings, reaction
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 Otázky použité ve výzkumné části pro začínající učitele na základní škole Příloha 2 Přepis odpovědí na otázky respondenty z rozhovorů
Rozsah práce:	79 stran
Jazyk práce:	čeština

Abstrakt

Tato diplomová práce se věnuje tématům začínajícího učitele a problematice kázně na úrovni základního vzdělávání. Práce je strukturována na teoretickou a empirickou část. V teoretická části jsou objasněny pojmy začínající učitel a uvádějící učitel, včetně nezbytných kompetencí, povahových charakteristik a odborných znalostí, které jsou pro tuto profesi klíčové. Dále je zde popsána problematika kázně, zahrnují faktory a příčiny, které ji ovlivňují, nejběžnější projevy nekázně a metody pro její řešení a prevenci.

Empirická část je zaměřena na popis pocitů začínajících učitelů při konfrontaci s nekázní. Pro tuto část výzkumu byla zvolena metoda smíšeného výzkumu, která zahrnuje dotazníkové šetření a polostrukturované rozhovory.

Hlavním cílem této práce je získat vhled do pocitů začínajících učitelů při setkání s nekázní v učebním prostředí.

Klíčová slova

začínající učitel, kázeň, základní škola, pocity, reakce

Abstract

The diploma thesis is dedicated to the subjects of a novice teacher and discipline at the level of primary education. The work is structured into a theoretical and empirical part. In the theoretical section, the concepts of a trainee teacher and a teacher are clarified, including the necessary competencies, character characteristics and expertise that are key to the profession. It also describes discipline issues, including factors and causes that affect it, the most common manifestations of insubordination, and methods for addressing and preventing it.

The empirical section is aimed at describing the feelings of novice teachers when confronted with indiscipline. A method of mixed research has been chosen for this part of the research, which includes a questionnaire survey and semi-structured interviews.

The main aim of this work is to get a glimpse of the feelings of trainee teachers when encountering indiscipline in the classroom environment.

Key words

beginner teacher, discipline, lower-secondary school, feelings, reaction

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	12
1.1 Vymezení pojmu začínající učitel	12
1.2 Kompetence učitele	15
1.3 Předpoklady učitele	17
1.4 Povaha učitele	18
1.5 Odborná znalost učitele	22
1.6 Moderní učitel	23
1.7 Problémy začínajícího učitele	24
2 KÁZEŇ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	27
2.1 Faktory a příčiny ovlivňující kázeň ve výuce	28
2.2 Projevy nekázně	32
2.2.1 Spory mezi žáky	33
2.2.2 Lhaní.....	33
2.2.3 Záškoláctví	33
2.2.4 Krádeže.....	34
2.2.5 Agresivita a agrese	34
2.2.6 Šikana	36
2.2.7 Kyberšikana.....	37
2.3 Řešení nekázně.....	38
2.3.1 Postupy při řešení problémů.....	38
2.3.2 Techniky řešení.....	38
2.4 Prevence nekázně	39
2.4.1 Klima školní třídy.....	42
2.4.2 Preventivní programy	43
EMPIRICKÁ ČÁST	44
3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	45
3.1 Cíle práce a výzkumné otázky	45
3.2 Design výzkumu.....	46
3.3 Výzkumný vzorek, výběr respondentů.....	46
3.4 Metody a získávání dat.....	47

3.4.1	Dotazník	47
3.4.2	Hlubkový rozhovor	48
3.5	Etika výzkumného šetření	48
3.6	Analýza získaných dat.....	48
4	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	50
4.1	Pocity začínajících učitelů při styku s nekázní.....	50
4.2	Nejčastější formy neukázněného chování	54
4.3	Reakce začínajících učitelů na nekázeň	55
4.4	Řešení nekázně a možnosti na její zlepšení	58
5	SHRnutí VÝZKUMNÉ ČÁSTI A DISKUSE.....	62
	ZÁVĚR.....	65
	RESUMÉ.....	66
	RESUME.....	67
	SEZNAM ZDROJŮ A LITERATURY.....	68
	SEZNAM PŘÍLOH.....	73

ÚVOD

Vzhledem k proměnám a vývoji v oblasti vzdělávání a prostředí školství roste význam a náročnost role učitelů, zejména těch začínajících. Adaptace nových pedagogů, obzvláště v prvních dvou letech jejich profesní dráhy, představuje klíčovou fázi pro dosažení úspěchu a dlouhodobou efektivitu ve vzdělávacím prostředí. Jedním z klíčových aspektů této adaptace je otázka kázně ve třídě, která má vliv jak na samotné učitele, tak i na proces výuky a rozvoj žáků.

Tato diplomová práce klade za cíl popsat pocity začínajících učitelů na základních školách při jejich konfrontaci s kázní ve výuce. Zaměřuje se na popis emocionálních prožitků, s nimiž se noví učitelé potýkají v prvních letech své profesní dráhy, zejména v kontextu nedisciplinovaného chování žáků. Zároveň jsou z jejich pohledu analyzovány příčiny tohoto chování a identifikovány jeho nejběžnější formy, s nimiž se mohou setkat. Dále je zkoumáno, jak začínající učitelé reagují na nedisciplinované chování, jaké strategie obvykle používají k jeho řešení a jakým způsobem lze posílit kázeň na základních školách prostřednictvím jimi navrhaných způsobů.

Toto téma jsem zvolila proto, že mi je blízké, jelikož sama jsem začínajícím učitelem a zajímalo mě, zda se pocity a zkušenosti mých kolegů budou odlišovat. Tato práce může sloužit jako opora začínajícím učitelům a pomoci jim v konfrontaci s nekázní. Pro zkušenější pedagogy může sloužit jako užitečná opora poskytující podporu při uvádění začínajících učitelů do praxe. Dále může napomoci zkušeným pedagogům v opětovném porozumění situacím, které provázely jejich začátky za katedrou. Tato práce přináší přínos i veřejnosti, neboť prostřednictvím popisu emocionálních prožitků začínajících učitelů nabízí vhled do vstupních fází profesního růstu v oblasti vzdělávání.

Diplomová práce je strukturována do teoretické a empirické části. Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol, z nichž každá je dále rozčleněna na podkapitoly. V první kapitole, která se zabývá začínajícími učiteli, jsou objasněny pojmy „začínající učitel“ a „uvádějící učitel“. Dále jsou popsány kompetence učitele, jeho předpoklady, povaha a odborná znalost. Je definován pojem „moderní učitel“ a popsány problémy, se kterými se potýkají všichni učitelé, nejen ti začínající. Druhá kapitola je zaměřena na kázeň na základní škole, ve které jsou představeny faktory a příčiny ovlivňující kázeň ve výuce, včetně nejčastějších forem nekázně, jako jsou spory mezi žáky, lhaní, krádeže, agrese a agresivita, šikana a kybersikana. Dále jsou navrženy

možné způsoby řešení těchto problémů a preventivní strategie, s důrazem na význam školního klimatu a implementaci preventivních programů.

Empirická část je složena ze tří kapitol. Nejprve je definován výzkumný problém a stanoven cíl práce, při němž jsou formulovány čtyři výzkumné otázky. Poté je představen design výzkumu, výběr vzorku a způsob výběru respondentů. V další části jsou popsány metody sběru dat, včetně použití kvantitativních a kvalitativních přístupů, prostřednictvím dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů. Ten přístup umožňuje oslovit větší množství respondentů a zároveň detailněji téma prozkoumat. Dále je věnována pozornost etice výzkumu a metodice analýzy získaných dat. Výsledky výzkumného šetření jsou rozděleny do čtyř subkapitol, z nichž každá odpovídá na jednu z výzkumných otázek, a to i formou grafického zpracování.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

V této kapitole si vymežíme pojmy učitel, začínající učitel a uvádějící učitel. Poté si zformulujeme, jakými kompetencemi by měl učitel disponovat, jaké by měl mít předpoklady učitele, charakterové rysy a odborné znalosti. Také se seznámíme s pojmem „moderní učitel“. V poslední podkapitole se budeme zabývat problémy, se kterými se začínající učitelé velmi často setkávají.

1.1 Vymezení pojmu začínající učitel

Než si uvedeme, kdo je začínajícím učitelem, vymežíme si nejdříve samotný pojem „učitel“. Bývá tak často označován člověk, který vyučuje na škole, předává žákům své znalosti, tyto znalosti následně ověřuje a žáky za ně klasifikuje. Dle Průchy (2002) neexistuje jednotný význam pojmu učitel. Definice tohoto pojmu závisí na dané kultuře i historickém období. Průcha společně s Walterovou a Marešem (2001 in Průcha, 2002, s. 21) tuto profesi v Pedagogickém slovníku interpretovali jako: *„jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“*.

Zároveň Průcha (2002) uvádí i charakteristiku Education at a Glance: OECD Indicators (2001, in Průcha, 2002, s. 21), dle které jsou jako učitelé bráni *„pouze jedinci, kteří jsou přímými indikátory ve vzdělávání druhých (přímo provádějí vyučování žáků) a plní tři základní okruhy: aktivitu, profesionalitu a vzdělávací program“*.

Nyní se si upřesníme pojem **začínající učitel**, kterým se zabývá řada autorů.

Průcha a kol. (2009) v Pedagogickém slovníku (Průcha a kol., 2009) formulovali začínajícího učitele jako *„učitele, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy“*. Toto období není možné přesně časově vymezit, ale zpravidla se jedná o prvních 5 let praxe. *Závisí však na typu školy, aprobaci, úvazku a individuálních zkušenostech.* (in Vítěčková, 2008, s. 26).

Chudý a Neumeister (2014, in Vítěčková, 2018, s. 27) charakterizují začínajícího učitele jako: *učitele, který „disponuje základními pedagogickými znalostmi, učí se nové edukační postupy, objektivně hodnotí své strategie výchovné činnosti, modifikuje je na základě praktických zkušeností, rad kolegů a sebereflexe své činnosti. Vytváří si svůj subjektivní konstrukt výchovné činnosti, který se podřizuje míře dosažených pedagogických kompetencí a je reflektovaný žáky“*.

Podlahová (2004, in Vítěčková, 2018, s. 28) jej popisuje jako: „*mladého, nezkušeného, nezralého, neovládajícího dosud všechny pracovní techniky a postupy*“. Zároveň naznačuje, že může být vnímán jako perspektivní, nadšený, nadějný.

Lukas (2007) se zabýval vývojem učitele. Etapu začínajícího učitele pojmenoval jako: „*období, kdy se učitel koncentruje na to, jak se zhostit své nové role a naučit se »v ní přežít«, jak se stát učitelem – self concerns či survival concerns phase*“. Lukas uvádí, že po tomto období nastává *task concerns phase*, ve kterém se učitel zaměřuje na samotné vyučování a aspekty s ním spojené. Po osvojení si této fáze následuje *impact concerns phrase*, v níž pedagog soustředí svoji pozornost na žákův rozvoj a jimi kladené požadavky.

Lukas (2007) tuto interpretaci založenou na vývoji učitele stanovuje na základě dřívějšího popisu Katzové (1972, in Lukas, 2007), podle které je pro začínajícího učitele příznačné „*soustředění se sám na sebe a ujištění se ve své profesi, pochybnosti o zvládnutí žáků, pokládání si různých otázek, například: »Budu přijat kolegy?«*“

Stejně jako Lukas (2007) a Katzová (1972, in Lukas, 2007) se celoživotním vývojem a rozvojem učitele zabývala i Karikova (2015, in Vítěčková, 2018), která formulovala následující fáze:

- etapa výběru a volby učitelské profese, ve které se člověk rozhoduje, jaké povolání si zvolit,
- etapa přípravy studia na učitelskou profesi, která je mezníkem mezi adolescencí a mladou dospělostí a také významná v získávání zkušeností,
- etapa adaptace na učitelskou profesi a přijetí profesní role, v níž se jedinec ocitá v roli učitele a uvádí tři fáze popsané Fullerovou a Katzovou (1972, in Vítěčková, 2018, s. 31)
- etapa zaměření se na sebe, řízení vyučování a zaměření na výsledky,
- etapa stabilizace a ztotožnění se s učitelskou profesí charakteristická zvyšující se sebejistotou v oboru,
- etapa stability a ukončování učitelské profese charakteristická pocitem jistoty ve vyučovacích procesech, ale i postupným úbytkem výkonnosti, tempa a zájmu o práci.

Dytrtová, Krhutová (2009) na základě poznatků Hutla (2008, in Dytrtová, Krhutová, 2009) formulují následující **požadavky na začínajícího učitele**, se kterými by měl být ztotožněn již od nástupu do praxe. Jedná se například o potřebné vědomosti, schopnost efektivně připravit a rozvrhnout výuku, správně dohlížet na průběh výuky a práci žáků, adekvátně komunikovat se

žáky i se svými kolegy a rodiči, zachovat si profesionální přístup a vykazovat schopnost introspekce a objektivně hodnotit svou práci a své postoje.

Začínající učitel během svého prvního roku praxe prochází tzv. adaptačním obdobím, ve kterém se ztotožňuje s chodem školy, je mu poskytována pomoc uvádějícího učitele a adaptuje se na tuto profesi. (Vítečková, 2018) Zákon o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb.) za toto období považuje první dva roky.

Dle novely zákona č. 563/2004 Sb., platné od 1. 1. 2024, je po dobu adaptačního období začínajícímu učiteli přidělen **uvádějící učitel**. Jeho úkolem je zajistit „*zejména metodické vedení začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, průběžné a pravidelné hodnocení jeho přímé pedagogické činnosti a výkon prací souvisejících s přímou pedagogickou činností a seznámení ho s činností školy a s její dokumentací.*“ Jedná se o zkušeného pedagoga s minimálně pětiletou praxí.

Podobnou definici předkládá i Podlahová (2007): „*Uvádějící učitel seznamuje nového učitele s provozem školy, pomáhá mu při přípravě a realizaci výuky, seznamuje se školním vzdělávacím programem, učebnicemi a dalšími pomůckami, předává zkušenosti, seznamuje s prací třídního učitele.*“

V Pedagogickém slovníku, jehož autorem je Průcha (2009), nalezneme vymezení uvádějícího učitele jako „*zkušeného učitele, který pomáhá začínajícímu učiteli v období nástupu do výkonu učitelské profese.*“

Uvádějící učitel je dle Podlahové (2004, s. 40) „*pedagog, ke kterému je přidělen nastupující učitel. Učitelskému elévovi pomáhá, sleduje jeho růst a hodnotí pokroky*“. Autorka dále uvádí oblasti, ve kterých je uváděcí učitel svému novému kolegovi k dispozici: seznámí ho s celkovým provozem školy, pomáhá mu při tvorbě tematických plánů a plánů do výuky, s kurikulem a vyučovacími pomůckami, uvede jej do práce třídního učitele a do výchovné práce škole, předává mu zkušenosti v oblasti komunikace s rodiči, informuje ho o životě v obci a o možnostech dalšího vzdělání pedagogů.

Mezi způsoby, které jsou využívány při postupné adaptaci začínajícího učitele a jsou uváděny například Prášilovou (2009, in Vítečková, 2018) a Podlahovou (2004, cit. in Vítečková, 2018), patří vedení, podpora, asistence, spolupráce, poradenská a informační činnost.

Gadušová a kol. (2014, in Vítečková, 2018) popisují tři kompetence, které má začínající učitel ve spolupráci s uvádějícím učitelem, prohloubit. Jedná se o *kompetenci vytvářet edukační kontext*, kdy má dojít k podpoře začínajícího kolegy. Dále je to *kompetence kultivovat dispozice*

začínajícího učitele k učitelství, ve které by mělo dojít k prohloubení znalostí vzdělávacího procesu. Třetí, *vědomostní kompetence* je potřebná ke znalosti oboru a procesu učení.

1.2 Kompetence učitele

Na význam kompetencí v učitelském povolání se začalo poukazovat již v polovině 20. století. Téma kompetencí je variabilní a každý autor na ně pohlíží odlišně. Koncepce jsou závislé na současných požadavcích okolního světa a modifikují se podle požadavků lidstva a okolního vývoje (Janík, 2005).

Kompetence učitele mohou být pojmenovávány alternativně jako *učitelské kompetence*, *pedagogické kompetence*, *profesní kompetence* nebo *kompetence pro učitele*.

Autoři Slavík a Siňor (1993, in Janík, 2005) specifikovali kompetence jako: „*připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti*.“

Vašutová (2001, in Janík, 2005) chápe profesní kompetenci jako „*pojmem receptivní, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné*“.

Kothagen (2004, in Janík, 2005) rozlišuje mezi dvěma pojetími ve sledování vystupování učitelů – *performance-based*, které vychází z výkonu, a *competency-based*, tedy souvisejícím s kompetencemi. Cílem bylo najít shodné nebo podobné rysy v chování učitelů.

Průcha a Veteška (2014, in Vítečková, 2018) uvádí pro kompetence dva anglické pojmy: *competence* a *competency*. Výraz *competence* charakterizují jako: „*podávání kompetentního výkonu v určitém situačním kontextu*“. Jedná se tedy o schopnost a přirozenou kvalifikaci. *Competency* popisují jako: „*soubor lidských kvalit, které jsou ke kompetentnímu výkonu potřebné a určují, zda a do jaké míry jedinec zvládne určitou situaci vzhledem k optimálním a očekávaným výsledkům. Jde tedy o souhrn těch vědomostí, dovedností, návyků, postojů a hodnot, které umožňují kompetentní výkon. Lze říci, že kompetence představují jistou způsobilost, připravenost k výkonu určitých aktivit, konkrétní profese*“.

Švec (2004, in Dytrtová, Krhutová, 2009) chápe kompetenci: „*komplexní demonstrovanou schopnost jednotlivce vykonávat speciální úkoly, potřebnou na uspokojivé splnění speciálních požadavků anebo nároků zvláštních situací při výkonu odborných pracovních funkcí a jiných hlavních mimopracovních aktivit a sociálních rolí, zahrnuje praktické znalosti, dovednosti, postoje a jiné kvality osobnosti*.“

Petlák (2004, in Vítěčková, 2018) hodnotí kompetence z psychologického hlediska, zahrnujícího osobnost učitele, a z praxeologického hlediska, týkajícího se profesní přípravy.

Za zmínku stojí i pohled Tureckiové a Veteškové (2008), kteří charakterizují profesní kompetenci jako soubor zahrnující „*jak složky umožňující dosahování očekávaných výsledků práce, tak také „zdroje“, jejichž využívání vede k žádoucímu pracovnímu chování“*.

Z těchto definic plyne, že se je to komplexní souhrn vlastností učitele, ve kterém by v ideálním případě měly být obsaženy a provázány výchovné a vzdělávací vědomosti učitele, jeho vystupování, vnitřní pocity a souhrn znalostí z praxe. Podstatné je účinné konání a poznatky z praxe.

Ani rozdělení kompetencí není jednoznačné. Švec (1999, in Dytrtová, Krhutová, 2009) je rozděluje na *kompetence k výchově a vyučování, kompetence osobnostní a kompetence rozvíjející osobnost učitele*.

Vašutová (2004, in Dytrtová, Krhutová, 2009) vytyčuje sedm kompetencí:

- 1) **Předmětová/oborová kompetence** – získává se studiem a jedná se o aplikaci získaných faktů.
- 2) **Didaktická a psychodidaktická kompetence** – učitel je schopen aplikovat své vědomosti ve vyučovacím procesu.
- 3) **Pedagogická kompetence** – má edukační charakter a podporuje výchovu a rozvoj žáků.
- 4) **Diagnostická a intervenční kompetence** – slouží k určení vztahů mezi žáky a školním klimatem a k případným zásahům.
- 5) **Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence** – přispívá k příjemnému klimatu ve třídě, rozboru chování žáků a komunikaci s žáky i s rodiči.
- 6) **Manažerská a normativní kompetence** – poskytuje přehled o zákonech a normách a schopnost efektivně plánovat práci.
- 7) **Profesně a osobnostně kultivující kompetence** – zahrnuje všeobecný přehled, schopnost formovat osobnosti žáků a sebereflexi.

Podobné rozdělení jako Vašutová (2004) předkládá i Podlahová (2007), která zároveň specifikuje profesní kompetence jako: „*komplexní soubor určitých dispozic a dovedností učitele, který je složen z dílčích speciálních kompetencí*.“ Uvádí také významnost učitelského nadání, motivaci k práci, zájem o získávání informací a adaptaci.

Aggarwal (2014, in Vítěčková, 2018) rozčlenil kompetence s důrazem na kooperaci s rodiči na: kontextové, koncepční, předmětově-obsahové, transakční, edukační, hodnotící, organizační,

týkající se tvorby učebního plánu, týkající se spolupráce s rodiči komunitou a jinými organizacemi.

1.3 Předpoklady učitele

Předpoklady pro výkon učitelské profese jsou definovány v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Učitelem se může stát jedinec, který splňuje následující předpoklady:

- být svéprávný,
- mít odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost,
- být bezúhonný,
- zdravotně způsobilý.

Prokázání znalostí českého jazyka je také podmínkou. Existují však výjimky pro fyzické osoby, které vyučují v jiném než českém jazyce, a pro ty, kteří absolvovali maturitní zkoušku z českého jazyka nebo srovnatelnou zkoušku zaměřenou na cizí jazyk nebo na výuku předmětu v cizím jazyce. Také je možné prokázat znalost českého jazyka dokladem o složení jazykové zkoušky v zahraničí (zákon č. 563/2004 Sb.).

Zároveň existují předpoklady, které by učitel měl vykazovat. Již J. A. Komenský (1947, in Kantorová, Grecmanová, 2008, s. 167) formuloval následující předpoklady učitele, a to: *znalost věci, kterou má vyučovat, profesionální připravenost, kladný vztah k učitelství.*

Dalším důležitým aspektem osobnosti je tvořivost, kterou se zabýval již na konci minulého století Pařízek (1988, in Kantorová, 2013, s. 48). Jedná se o ustavičnou potřebu zdokonalovat své postupy a formy výuky a hledání pokrokovějších technik.

Průcha a kol. v Pedagogickém slovníku (2003, s. 253–254) tvořivost definovali jako „*duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná.*“

Dvořáček (2005, in Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 18) uvádí následující předpoklady učitele: vyrovnanost, emocionální zralost, smysl pro spravedlnost, mravní vyspělost, inteligence, tvořivost, trpělivost, samostatnost, verbální předpoklady a pozitivní motivace.

Učitel musí být dle Kantorové (2013, s. 45–46) mít naprostý přehled ve těchto třech oblastech:

- *Ve všeobecném vzdělání a širokém filozofickém, vědeckém a kulturním pohledu* – vyučující by se měl orientovat v aktuálním dění společnosti, co se aktuálně děje ve společnosti, ale i o minulosti, a měl by mít **základy filozofie, vědeckého poznání** a kulturního cítění, aby byl schopen správného a kladného utváření postojů a osobnosti žáka.
- *V teoretickém a praktickém odborném vzdělání* – učitel již v průběhu svého studia musel coby primární zdroj vědomostí, prokázat perfektní vzdělanost ve svém oboru a základy vyučovacího procesu. V dnešní době se jím stává internet. I přesto pedagog musí být ochoten své znalosti nadále prohlubovat prostřednictvím dalšího studia.
- *V pedagogickém a psychologickém vzdělání* – je nutné prokázat znalosti i v oblastech psychologie, a to zejména ve vztahu k žákům, k efektivní komunikaci a spolupráci.

Složkami profesionální kvalifikace se zabývá řada autorů. Například Grecmanové a kol. (2002, s. 171–172) a jedná se o:

- *Diagnostické schopnosti* – umožňují analyzovat žáka i celou třídu.
- *Didaktické schopnosti* – poskytují předávání informací žákům v souladu s jejich znalostmi a dovednostmi a zároveň usměrňují studium a pracovitost žáků.
- *Schopnost rozšiřování obzoru* – charakteristický je neutichající zájem o další studium.
- *Schopnost vcítění* – umožňuje proniknout do vnitřního světa žáka.
- *Pedagogická expresivnost* – zajišťuje efektivní sdílení poznatků a vědomostí.
- *Konstruktivní schopnost* – umožňuje adekvátně přizpůsobit učební látku potřebám žáka.
- *Výrazové schopnosti* – poskytují jasnou formulaci ideji a emocí pomocí gest a pohybů.
- *Organizační schopnosti* – napomáhají ke správnému rozvržení výukové jednotky a efektivnímu rozvržení práce.
- *Schopnost získání autority* – vztahuje se k individuálním a vědeckým atributům učitele, není spojena se stářím, ale hraje důležitou roli ve vzdělávacím procesu.
- *Komunikativní schopnost* – projevuje se dovedností hovořit s žáky i neverbálně.

1.4 Povaha učitele

Povaha a vlastnosti učitele hrají klíčovou roli v jeho profesionálním životě. V této podkapitole se zaměříme na vymezení pojmu pedeutologie, prozkoumáme nejčastější charakterové rysy učitelů a podrobně se podíváme na základní typologie osobností, které jsou pro učitele typické.

Osobností učitele se zabývá věda *pedeutologie*, kterou Průcha, Mareš a Walterová (2003, s. 162) definovali jako nauku o učiteli, kdy zároveň uvádí: „*Původně to byl souhrn různých normativních požadavků na práci učitele. V posledních letech k tomu přistupují, v zahraničí i u nás, četné dílčí empirické výzkumy zaměřené na zjišťování a analýzu různých vlastností osobnosti učitele, jeho profesních činností, aj.*“.

Povaha učitele byla zkoumána již v antice. V 19. století J. Engelbert (1814 in Průcha, 2005, str. 188) zformuloval tyto předpoklady: *motivace k povolání, talent pro povolání a kognitivní vybavenost*.

Windham v roce 1988 (in Průcha, 2005, s. 189) zařadil mezi složky kvalitního učitele „stupeň učitelovy kvalifikace, rozsah výcviku, specializace, věk, profesní zkušenost, etnická zkušenost, verbální schopnost a postoje“.

Osobnost učitele není možné přesně determinovat a určit. Mikšík (2007, in Dytrhová, Krhutová, 2009) uvádí čtyři atributy osobnosti učitele, kterými by měl disponovat.

Prvním z nich je duševní resilience. Učitel se nesmí nechat ovládnout svými emocemi. Je na místě, aby zanechal klidnou hlavu a jednal s rozvahou. Druhou je schopnost přizpůsobovat se aktuálnímu dění, například ve třídě, ale i změnám ve vedení nebo vzdělávacích programech. Učitel by se také měl neustále vzdělávat ve svém oboru, rozšiřovat si své znalosti a mít všeobecný přehled o událostech z minulosti, ale i o aktuálním dění. Nemůžeme opomenout ani jeho sdělnost. Měl by být schopen komunikovat se žáky, s kolegy, s rodiči, ale i s okolím. S komunikativností souvisí i schopnost vcítit se do druhého. (Mikšík, 2007, in Dytrhová, Krhutová, 2009)

Čáp (2001, in Holeček, 2014, s. 25) tvrdí, že žáci jsou ovlivněni pozitivními i negativními vlastnostmi učitele. Zároveň uvádí dva neodmyslitelné úkoly učitele: vychovávat a vyučovat neboli vzdělávat. Pedagog by měl žáky rozvíjet a spoluvytvářet jejich individualitu a zároveň jim poskytovat své poznatky.

Učitel by měl mít pozitivní vztah k lidem, k práci a učení. Mezi další dovednosti se dle Kantorové a Grecmanové řadí efektivní organizaci práce a neustálé zdokonalování a prohlubování znalostí. Důraz je kladen i na to, aby byl učitel příkladem pro své studenty, měl by dbát na svůj vzhled, vést spořádaný osobní život a aktivně se zapojovat do života v obci.

Podle Kantorové a Grecmanové (2008, s. 175) jsou nejvíce zmiňovanými vlastnostmi pedagoga tyto:

- *Vlastnosti charakteru a vůle* – zahrnují například cit pro spravedlnost, houževnatost, otevřenost.
- *Pracovní vlastnosti* – jsou charakterizovány pečlivostí, zájmem o děti a potřebou života ve společnosti.
- *Intelektuální vlastnosti* – vyznačují se schopností souvisle a strukturovaně předávat vědomosti v spojení s logickým myšlením.
- *Citově temperamentní vlastnosti* – mezi ně patří zejména sebekontrola a vytrvalost.
- *Společensko-charakterové vlastnosti* – zahrnují srdečnost, zdvořilost, vlídnost, váženost.

Fontana (2014) přikládá významnou roli i ustálenosti emocí. Pedagog by se neměl nechat ovlivnit vnějšími vlivy a měl by umět potlačit své ego. V tomto povolání dochází k řadě problémů, které nás mohou vyvést z míry, například vypjaté situace mezi žáky nebo kolegy, rozhovory s rodiči nebo náročné stresové situace. Podstatné jsou i učitelovy postoje k vyčerpávajícím přípravám, velké zodpovědnosti, náročným požadavkům a ochotě k ústupkům.

Klíčovým předpokladem je také kvalita učitelova přednesu. Ten by měl být plnohodnotný a přiměřeně přizpůsoben s použitím vhodně zvolených pomůcek. Vyučovací hodiny by také neměly být monotónní. Je žádoucí obměňovat učební pomůcky, volit různé styly výkladu stejně jako vést žáky k bádání. Žáci se díky tomu budou cítit úspěšně a učení je bude bavit.

Jůva (2001, s. 58) uvádí další rysy osobnosti, kterými jsou:

- *tvořivost*,
- *zásadový morální postoj* – například *pozitivní přístup k činnosti*,
- *pedagogický optimismus* – víra v žáky a ve výchovný a vzdělávací proces,
- *pedagogický takt* – důsledný přístup ke studentům, seberegulace, přiměřené pracovní požadavky na žáky v souladu s jejich schopnostmi,
- *pedagogický klid* – nerušená koncentrace na práci, trpělivost s žáky,
- *pedagogické zaujetí* – houževnatost při poznávání žáků i samotném výkonu práce,
- *hluboký přístup k žákům* – porozumění žákům,
- *přísná spravedlnost* – paušální známkování a stejný přístup ke všem žákům.

Jedlička a Kořa (2018, s. 1054–1061) zdůrazňují význam „*authority, empatie, autenticity, kongruence dále pak komunikační zdatnost, schopnost učení se, emoční stabilitu a otevřenost, toleranci, respekt, cit pro spravedlnost, smysl pro humor, schopnost připustit vlastní omyl.*“ Dále uvádějí, že na žáky nejvíce působí učitelův profesionální přístup, vzhled učitele, laskavost, trpělivost, kvalitu řečového přístupu a schopnost vysvětlování.

S povahou úzce souvisí i typologie osobnosti učitele (Holeček, 2014, s. 86–89). Základní typologií je Hippokratova-Galénova, která vychází ze čtyř povah lidí, u nichž převládá vždy jedna tekutina:

- *Sangvinik* – dominantní je zde krev. Sangvinik je charakteristický vlídností, přívětivostí, komunikativností, ale také nedbalostí a roztěkaností
- *Cholerik* – převažuje žluč. Cholerik je vytrvalý, kreativní, nezávislý, ale vznětlivý, nedočkavý, nekontrolovatelný
- *Flegmatik* – převládá sliz nebo hlen. Flegmatik je mírný, rozvážný, snášenlivý, ale i nejistý, pohodlný, neaktivní a příliš bezstarostný
- *Melancholik* – zde dominuje černá žluč. Melancholici se vyznačují citlivostí, pochopením, svědomitostí, nadměrnou starostlivostí, pesimismem, bojácností, plachostí, přecitlivělostí, uzavřeností, nedůsledností a shovívavostí.

Velmi často se uvádí i rozdělení dle Caselmana, který jako hlavní proměnnou použil učitelovo zaměření. V případě důrazu na učivo a vědomosti mluvíme o *logotropovi*, který je zároveň více autoritativní typ. Pokud je orientace směřována k žákovi, jeho pocitům a rozvoji, jedná se o *paidotropa* a spíše sociální typ osobnosti. Toto rozdělení je citováno mnoha autory, například Kohoutkem (2009).

Všeobecně známou je typologie W. O. Doringa, která vychází z poznatků Eduarda Sprangera a preferovaných kvalit. Uvádí je například Kohoutek (2009):

- *Náboženský typ* se vyznačuje vírou v Boha, je svědomitý, poctivý, ale také velmi seriózní a samotářský, nedokáže se otevřít žákům, kteří jej vnímají jako monotónního.
- *Estetický typ* je ovlivněn půvabem a souladem, osobitostí a volností, neřídí se logikou.
- *Sociální typ* je zasvěcen žákům, ke kterým je vřelý, vytrvalý, svobodomyšlný. Ti jej vnímají jako populárního, nestriktního ani upjatého. Většinou se jedná o jedince, který není profesionálem ve svém oboru.
- *Teoretický typ* se zabývá spíše doktrínami, po žácích vyžaduje mnoho znalostí, protože sám je velmi ovlivněn výzkumem a vědou.

- *Ekonomický typ* požaduje samostatnost žáků, aby sami dokázali myslet a jednat efektivně, bez větší námahy.
- *Mocenský typ* vnucuje žákům své názory a postoje, žáci se ho obávají, jelikož s nimi jedná stroze a je přísný.

Používá se i typologie Junga, který definoval extroverta jako osobu, která má ráda společnost, je hlasitá a otevřená, a introverta, který je uzavřený, tichý a nevyhledává společnost lidí. Eysenck doplnil Jungovu typologii a ve vztahu k zátěžové odolnosti formuloval další dva pojmy: labilitu a stabilitu (Holeček, 2014, s. 94–98).

1.5 Odborná znalost učitele

Jak již bylo uvedeno v kapitole o kompetencích učitele, je nezbytné, aby učitel byl expertem ve svém oboru, měl všeobecný přehled, chtěl se nadále vzdělávat a prohlubovat své dosavadní znalosti a byl schopen předávat své vědomosti žákům. Důležitým faktorem je i komunikace. Mezi další složky odbornosti patří i kvalifikace, pedagogická znalost a také provázanost pedagogiky s dalšími vědami.

S předpoklady učitelského povolání úzce souvisí požadavky na **kvalifikaci**. Ty se, jak uvádí i Vališová a Kasíková (2011), mění v návaznosti na vývoj a potřeby lidstva. Většina pedagogů nepovažuje toto povolání jen za práci, ale také za poslání, protože nesou zodpovědnost za utváření jedinců, formování jejich názorů a ovlivňování svých žáků po celý život.

Průcha a spol. (2003, s. 110–111) definují kvalifikaci jako: „*způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě.*“ Zároveň uvádí, že se „*vytváří jednak na základě formálního vzdělávání, zaučením, zaškolením, rekvalifikací, jednak na základě zkušeností a poznatků nabyvaných jednotlivcem při pracovních činnostech nebo i vlastním sebevzděláním*“.

Kvalifikace učitele je uvedena v zákoně o pedagogických pracovnících, kde jsou vymezeny specifikace pro stupně základních škol, ale i mateřských škol, středních škol. Předpokládá se vysokoškolské magisterské vzdělání. Dle zákona o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.) učitel nemusí mít ukončené magisterské studium v pedagogickém směru. Je možné uznat kvalifikaci i absolventovi bakalářského studia pedagogického směru, který současně studuje magisterské studium, a to na dobu tří let od zahájení studia. Učitelem se stává i absolvent magisterského studia, který si doplní studium pedagogiky.

Podstatná je i **pedagogická znalost**, na kterou odkazují například Dyrtrtová s Krhutovou (2009). Janík (2007) tuto znalost na základně poznatků Schulmana (1986, in Janík, 2007, s. 26–28) rozděluje na:

- *Cyklus pedagogického uvažování a jednání*, které definuje proces vyučování. Učitel musí znát předmět, který vyučuje, připravit se na vyučovací hodinu, adekvátně zvolenými metodami předat učivo žákům, provádět evaluaci a zamyslet se nad vyučovací jednotkou, popřípadě provést úpravy ke prospěchu žáků i jeho samotného.
- *Znalosti týkající se obsahu*, které se dělí na tři části: znalosti odborného obsahu (subject matter content knowledge), didaktické znalosti obsahu (pedagogical content knowledge) a znalosti kurikula (curriculum knowledge). Tyto znalosti charakterizují vědomosti a souvislosti spojené s předmětem, používání vhodných výukových stylů a také schopnost vytvářet vazby mezi jednotlivými předměty.
- *Poznatkovou bázi učitelství*, která se týká organizace výuky, předávání poznatků organizace práce s žáky i s celou třídou a orientace v kulturních a filozofických otázkách.

Pedagogika je úzce propojena s mnoha dalšími vědami. Je tedy nutné, aby pedagog měl znalost i těchto odvětví, které můžeme naléznout například u Grecmanové (2008, s. 19–26). Prvním z nich je vztah s *filozofií*. Spojuje se společný zájem o vývoj světa a lidstva. Mnoho filozofů, například Aristoteles, Platon, J. Locke, R. Descartes, I. Kant, J. Dewey a T. G. Masaryk, se o výchovu zajímalo ještě předtím, než byla pedagogika vyčleněna jako samostatná věda. Hraniční disciplínou je filozofie výchovy. Další vědou je *psychologie*, se kterou sdílí zájem o osobnost člověka a jeho vnímání a utváření. Hraniční disciplínou je pedagogická psychologie, která studuje výchovu a vyučování. Se *sociologií* se podílejí na průzkumu sociálního uspořádání a působení na jedince a vztahy mezi lidmi. Hraniční disciplínou je sociální pedagogika, která zkoumá problematiku výchovy v rodině, formování společenských skupin a jejich spojitosti.

Dalšími propojenými oblastmi jsou: ekonomie, etika, biologické a lékařské vědy, logika, kybernetika, matematika, etnografie a demografie.

1.6 Moderní učitel

Moderního učitele bychom mohli definovat jako pedagoga, který ve své výuce využívá moderní nebo digitální technologie. Učitelé ve 21. století by prostřednictvím nich měli podporovat

studium a spatřovat v nich pomoc nejen pro sebe a výuku, ale i pro žáky. Je nutné, aby žáci byli připraveni na život v moderní společnosti (Mandal, 2018).

Digitální vzdělání je součástí prvního strategického cíle Strategie 2030+. Internet je nedílnou součástí výukového procesu. Na každé škole nalezneme notebooky, tablety, interaktivní tabule, projektory a edukační programy (Vijayalakshmi, 2019).

Informační technologie se nevyučují pouze v rámci informatiky, ale zařazuje se do osnov všech předmětů. Je tedy potřeba, aby sami učitelé tyto technologie dokázali používat ve výuce. Mohou jim usnadnit práci, jelikož pomáhají k účinnému předávání informací. Žáci by měli být seznámeni s jejich užitečností nejen ve školním prostředí (Fryč et. al, 2020). Měli by být vedeni k vyhledávání pravdivých informací, samostatné práci a k rozvoji schopnosti aplikovat své poznatky v online prostředí (Vijayalakshmi, 2019).

Nemělo by se zapomínat ani na nebezpečí spojené s online prostředím. Je důležité, aby učitelé měli povědomí o kyberšikaně, která se čím dál více stává aktuálním tématem (Fryč et. al, 2020).

Například se jedná o brainstorming, kdy žáci společně vymýšlejí pojmy spojené s daným tématem, o vytváření myšlenkových map, které jim pomáhají lépe pochopit souvislosti v tématu, nebo o učení založené na řešení problémů (inquiry-based learning), kde hlavní roli hraje „moderátor“ (obvykle učitel). Moderátor klade otázky nebo předkládá různé scénáře, podle kterých žáci analyzují a řeší danou problematiku (Vijayalakshmi, 2019).

Moderní didaktikou se u nás zabývají například Čapek (2015, s. 740) nebo Siegllová (2019). Čapek (2015) zmiňuje různé typy výukových metod, například *e-learning*, jehož přínosem je například variabilita a modernost. Negativum tohoto výukového procesu můžeme spatřovat v nadměrném užívání technologií, nemožnosti učitelovy zpětné vazby a nevhodnosti pro žáky s poruchami učení.

1.7 Problémy začínajícího učitele

Problémy, se kterými se začínající učitelé mohou setkat, jsou různorodé. Každý jedinec je na tuto profesi připraven jinak, a tedy i odlišně vnímá první roky své praxe. Představíme si alespoň některé a nejčastějších úskalí této práce.

Obecně by se dalo říct, že první rok je v profesi učitele kritický. Během něj dochází k **šoku z reality**, kdy se učitelé začínají setkávat s neuspokojujícími podmínkami. Může se jednat o špatnou vybavenost školy, nedostačující podporou ze strany kolegů i vedení, nebo platové ohodnocení (Šimoník 1994).

Podle Kerneyeho (2014, s. 3) je tento počátek spojen i s výzvami, jako jsou výuka více předmětů, výuka předmětů mimo učitelovu aprobaci a vyučování ve vyšších ročnících. Zároveň je od učitelů již od začátku vyžadována naprostá profesionalita.

Začínající učitelé často pochybují. Přemýšlejí například o tom, zda se na tuto profesi hodí nebo zda je žáci a kolegové přijmou. Často se cítí vyčerpaní (Hanušová, Píšová, Kohoutek, 2017).

Jednou z prvních výzev pro pedagogy je interakce s třídou. To zahrnuje obavy týkající se ochoty třídy ke spolupráci, schopnosti pedagoga sledovat práci všech žáků bez toho, aby se soustředil pouze na přednášení učiva. Související je také jasnost a srozumitelnost vysvětlování a nejistota v projevu. Začínající učitelé mohou čelit také problémům s hodnocením žáků, kde může pomoci využití bodového nebo procentuálního systému hodnocení (Vašutová, 2002).

Dalším problémem, se kterým se začínající učitel může setkat, je špatné zařízení školy. Nejedná se pouze o materiální vybavení učeben, které zmiňuje Podlahová (2004), ale například také o zastaralé učebnice nebo nedostatek učebních pomůcek.

Podlahová (2004) uvádí i množství byrokratické práce, kterou jsou učitelé zahlceni, zvláště pokud již v prvním roce zastávají funkci třídního učitele. Podlahová (2004, s. 33) jmenuje dokumenty spojené s pedagogickou prací. Jsou jimi: *třídní kniha, třídní výkaz, katalogové listy, vysvědčení, zprávy o jednání pedagogické rady, přehled o četnosti a náplni třídnických hodinách a třídních schůzek, informace třídě o organizaci školního roku, rozvrhu a jeho změnách, evidenci učebnic, školním a vnitřním řádu a akcích škol*.

Učitelství je také časově velmi náročné a představuje velkou **pracovní zátěž**. Nejedná se totiž jen o přímou pedagogickou činnost, která představuje 22 hodin týdně při plném úvazku (nařízení vlády 75/2005 Sb.), a činnost nepřímou, učitelé si práci velmi často berou i domů.

Na tento nápor odkazuje i Podlahová (2004) ve spojení s jednáním s kolegy a rodiči, pravidelné schůze, mimoškolní činnost, zastupování nemocných pedagogů, ale i vztahy na pracovišti, které nejsou vždy kladné a klidné a mohou tak narušit pozitivní přístup k práci.

Úskalí, se kterým se setkávají i zkušenější pedagogové a které je potřeba zmínit, je **stres**, který je zdůrazňován velice často a věnuje se mu velká pozornost. Mezi autory zabývající se touto problematikou patří například Krninský (2012), Mlčák (2010), Průcha (2002) a Fontana (2014).

Definici stresu můžeme naleznout například u Průchy (2003, s. 231): „*Stres souvisí s výkonem učitelské profese, jehož hlavními zdroji jsou podle empirických výzkumů: žáci se špatnými postoji k práci a vyrušující, rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy, špatné*

pracovní podmínky, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci, časový tlak, konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele.“

Mlčák (2000, s. 13) uvádí jako základní příčiny stresu „*interakci učitele a učiva, interakci učitele a žáků, interakci učitele a pedagogického sboru, interakci učitele a školy jako specificky organizované sociální instituce.*“ Jako další zdroje stresu uvádí učitelovu komunikaci se zákonnými zástupci a s dalšími externími organizacemi.

Stresory, se kterými se učitelé musí potýkat, jsou popsány například u Fontany (2014). Patří mezi ně vysoké a často těžko splnitelné požadavky ze strany okolí, nutnost zachování pořádku během výuky, nedefinovaný časový prostor na přípravu výuky, který má za následek, že se učitelé často připravují na hodiny doma a tím se jim zmenšuje čas vyhrazený k relaxaci. Dále je zde omezený prostor pro rozšiřování svých znalostí, udržování přehledu o moderních výukových metodách a aktualizovaných vzdělávacích plánech, ale také emocionální dopady z pokroků i neúspěchů žáků. Dalším důvodem může být úzkost spojená s nenaplněním osobních a pracovních cílů, touha být nejlepší, vzhledem k tomu, že je učitel často izolovaný, a tudíž má obtíže se obrátit a svěřit se jiné osobě.

Průcha (2002) spojuje stres s dalšími podněty zatěžujícími učitele. Může jít o profesní nelibost a rozmrzelost. Nejedná se pouze o překonání výzev spojených s výukou, ale i o rozepře mezi pedagogy nebo náročnou spoluprací s okolím. Míra zátěže závisí na typu školy i učitele.

Nesmíme opomenout ani další častý problém, se kterým se setkávají i zkušenější pedagogové, a sice **kázeň**. Této problematice se budeme důkladněji věnovat v další kapitole.

Hanušová a kol. (2017) uvádí, že jeden ze zmíněných problémů nebo jejich kombinace mohou vést až k odchodu učitele z profese, tzv. *drop-outu*, který se nejvíce objevuje právě u začínajících učitelů. Zmiňovaní autoři (Hanušová, Pišová, Kohoutek a kol., 2017, s. 12) uvádějí také pojmy: *leavers* – jedinci, kteří opouštějí profesi; *stayers* – ti, kteří v profesi zůstávají; a *movers* – pedagogové, kteří střídají školy.

2 KÁZEŇ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

V předchozí kapitole jsme si představili problémy, se kterými se začínající učitel může potýkat. Jedním z nich byla i kázeň žáků, kterou se nyní budeme zabývat. Vymežíme si nejen pojem kázeň, ale i faktory a příčiny, které ji ovlivňují. Následně si popíšeme nejčastější projevy nekázně, jako jsou spory mezi žáky, lhaní, krádeže ve školách, agrese a agresivita, šikana a kyberšikana. Zaměříme se i na to, jak můžeme tyto problémy řešit či jim předcházet.

Kázeň je něco, s čím se každý učitel během své praxe setkal. Nejvíce se týká začínajících učitelů a představuje hlavní a nejnáročnější výzvu, která v nich vzbuzuje zoufalství, ale i beznaděj. Nekázeň narušuje vzdělávací proces a váženost učitele a ovlivňuje tělesnou, duševní a sociální pohodu účastníků vzdělávacího procesu (Obst in Kalhous, 2002). Je tedy spojena se zabezpečením účinného pedagogického působení a zaujetím studentů (Kyriacou, 2004, s. 95).

Je spojena se změnami ve společnosti, jelikož dříve žáci byli nuceni adaptovat se na požadavky školy a nyní je to spíše opačně. Kázeň se mění se společenským pokrokem a zrcadlí dané období. Některé typy nekázně se vytratily, například urážení Boha nebo ateistické názory, některé setrvávají – například surovost, užívání návykových látek, a některé jsou poměrně aktuální – kyberšikana (Bendl, 2005, s. 3).

Této disciplíně se věnovala a stále věnuje celá řada autorů. Již na počátku 20. století se jí zabýval J. A. Komenský v díle *Velká didaktika*, ve kterém přichází s následujícím tvrzením: „Škola bych kázně, mlýn bez vody. Neboť odejmeš-li mlýnu vodu, musí se zastavit; zrovna tak odejmeš-li škole kázeň, musí vše ochabnout“ (Patočka, 1958, s. 229, in Zormanová, 2017). Zároveň zdůrazňuje potřebu jejího udržení i mimo školní prostředí, například v podobě ochoty pomáhat druhým. Komenský konstatuje, že by kázeň měla být uplatňována proto, aby se z ní žák mohl poučit. V této souvislosti se zabýval i tresty. Pokud je žák lhostejný ke vzdělávání, neměl by následovat trest, protože se jedná o pochybení ze strany pedagoga. Pokud se ale žák chová neeticky, měl by být nekompromisně fyzicky potrestán. Nicméně dodává, že by se tresty neměly nadužívat, aby neopadl jejich výchovný efekt. Toto tvrzení bylo velice převratné. Z nejstříktnější postih považoval *vyloučení ze školy*, aby bylo zamezeno ovlivnění dalších žáků. V tomto razantním kroku viděl i újmu, protože věřil v záchranu edukace a možné odčinění neřestí (Zormanová, 2017).

Bendl (2011a, s. 33) kázeň interpretuje jako: „*vědomé dodržování zadaných norem*“. V prostředí školy je jednání žáků regulováno dvěma prepisy – písemným, tedy řádem školy, který uvádí i Bendl a Kucharská (2008, s. 74), a verbálním – instrukce nebo příkazy

pedagogických i nepedagogických pracovníků. Z toho vychází interpretace kázně ve škole jako „vědomé dodržování školního řádu a pravidel stanovených učiteli, popřípadě ostatními zaměstnanci školy“ (Bendl, in Bendl, Kucharská, 2008, s. 74).

Podobnou definici uvádí i Podlahová (2007, s. 56), podle které je kázeň „vědomé plnění úkolů a činností, které vyplývají z role žáka, včetně respektování autority učitele.“

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 98) nalezneme poněkud obsáhlejší definici „Vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority. V pedagogickém kontextu je kázeň chápána různými způsoby, např. jako jeden z cílů výchovy (autoritativní a direktivní směry), jako prostředek k realizaci vzdělávání (tradiční škola), jako riskantní až nepřijatelný prostředek, ničící spontaneitu, tvořivost, individualitu žáka.“

Cílem kázně je dosáhnout přizpůsobivosti žáků a jejich spokojenosti (Nakpedia, 2010, in Simuforsa, Rosemary, 2014, s. 80) a vytvořit předpoklady pro podněcující a povzbuzující učení se (Zubaida, 2009, in Simuforsa, Rosemary, 2014, s. 80).

Můžeme si povšimnout, že každý z autorů ve své definici uvádí pojem „vědomé.“ Jedná se tedy o záměrné chování, které dokážeme analyzovat a řídit.

2.1 Faktory a příčiny ovlivňující kázeň ve výuce

Kázeň není ovlivněna pouze jedním aspektem. Největší podíl na chování dítěte má osobnost žáka, jeho rodina a učitel. Roli hraje i klima třídy (viz kapitola o prevenci nekázně 2.4).

Primární socializace, která se odehrává v rodině, má zásadní vliv na sekundární socializaci a chování dítěte ve společnosti, včetně chování ve školním prostředí. Tento vztah mezi rodinným prostředím a kázní ve třídě byl předmětem zájmu mnoha autorů, kteří se specificky věnovali výchovným stylům a jejich dopadu na chování a adaptaci dítěte ve škole.

Jedlička a kol. (2008) v publikaci Pedagogická psychologie pro učitele uvádí tyto typy výchovy:

- *Výchova ochranná a rozmazlující*, kdy rodiče svému milovanému dítěti všechno ulehčují a zjednodušují, nepodporují jeho osamostatnění a jsou velmi ochránářští. Nekladou na něj velké požadavky, často ho obdarovávají a vychvalují.

- *Výchova autoritářská, direktivní*, která vyžaduje absolutní podřízení a počítá s užitím tělesných trestů. Dítě se cítí podřadně, musí plnit všechny pokyny a respektovat daná omezení.
- *výchova libertinská, extrémně volná* – rodiče dítěti v ničem nebrání a vše nechávají na jeho úsudku. Cítí k němu sympatie, snadno vcítí do jeho pocitů, podporují jeho aktivitu a tvořivost. Výchovná opatření vnímají jako ničivá.
- *výchova demokratická, směřující k sebevýchově* – jsou vytyčeny jasné zásady, převládá pochopení, opora a pomoc rodičů, kteří dbají na pocity dítěte a jsou obezřetní k potrestání.

Dle Heluse (2007, s. 153–163) můžeme najít různé typy rodin. Učitel by měl všechny tyto typy znát a rozumět jim, aby mohl lépe pochopit a řešit problémy žáků, kteří z těchto rodin pocházejí.

- *Nezralá rodina* – obvykle zahrnuje nevyspělé a neznalé rodiče, které rodičovství překvapí. Děti se v takové rodině často cítí odstrčené a nechtěné.
- *Přetížená rodina* – charakterizuje ji náklonnost, starost, ochrana i láska k dítěti. Rodiče jsou velmi pracovně vytížení a cítí se zahlcení a pod náporu stresu, například z důvodu neshod v rodině, příchodu dalšího potomka nebo emocionální deprivace.
- *Ambiciózní rodina* – rodiče mají velmi vysoké nároky na sebe samotné, například v práci, a nedostatek času dítě kompenzují jeho neustálým obdarováváním.
- *Perfekcionistická rodina* – je charakteristická vysokými nároky na dítě, které je pod tlakem a nedokáže se vyrovnat s neúspěchem.
- *Autoritářská rodina* – časté rozkazy a omezování potomka, který je nucen podřít se.
- *Rozmazlující (protekcionistická) rodina* – rodiče se poddávají dítěti, plní mu všechna jeho přání, čímž mu dávají nadměrnou jistotu a oporu.
- *Odkládající rodina* – nezralí rodiče s vysokými cíli nebo pod nátlakem často svěřují dítě na hlídání ostatním členům rodiny, čímž dítě přichází o schopnost vytvořit si pouto k vlastním věcem a k domovu.
- *Disociovaná rodina* – vazby mezi užším či širším rodinným kruhem jsou narušeny, což může zapříčinit pocity samoty.

Jak již bylo zmíněno, důvodem nežádoucího chování dítěte může být i pedagog, je proto důležité, aby si to včas uvědomil. Ve souvislosti se začínajícími učiteli Čapek (2014, s. 25–26) zmiňuje pojem „statusová úzkost“, která se vyznačuje neustáleností v nárocích nebo narušenými charakterovými vlastnostmi, jež mohou ve žácích podněcovat nekázeň. Dále popisuje syndrom vyhoření, který se projevuje odtazitostí k profesi i žákům, chaotickým jednáním, neplněním závazků a egoismem. Dalším neadekvátním chováním učitele je přílišný kamarádský vztah se žáky, který často vede k nepříjemným důsledkům. Určitý přátelský přístup je vhodný, ale žáci by si měli být vědomi toho, že učitel je pro ně autoritou. Na druhou stranu by se učitelé neměli nad žáky povyšovat, jelikož kooperace je na cestě za vzděláním nezbytná. Pedagogův přístup k dětem může ovlivnit i velké psychické zatížení, kterému je vystaven, a neshody mezi učitelem a vedením, mezi nimiž je často chladný vztah (Čapek, 2014).

Dalším problémem, který Čapek (2014, s. 25) zmiňuje, může být *nevhodně vedené vyučování*, ve kterém učitel žákům nedává podněty k zdokonalení. Žáci jsou často pasivní, učitelův výklad není poutavý ani prospěšný. Toto lze změnit uplatňováním rozmanitých metod výuky, povzbuzováním žáků, propojením jejich zálib s výkladem, kladným přístupem k dětem a náležitou interakcí, které mohou sloužit jako ochrana před nekázní.

Kyriacou (2004) zdůrazňuje, že by měl učitel usilovat o to, aby se žáci chovali způsobně. Nejčastějšími důvody neukázněného chování, které uvádí, jsou *„nuda, dlouhotrvající duševní námaha, neschopnost splnit zadaný úkol, projevy sociálního chování, nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci, problémy v emoční oblasti, špatné postoje a nepřítomnost negativních důsledků“* (Kyriacou, 2004, s. 97–98).

S osobností pedagoga a jeho vlivem na žáka úzce souvisí jeho autorita. Podlahová (2007, s. 55–56) charakterizuje autoritu jako hlavní a nepostradatelnou podmínku pro úspěšnost prostřednictvím kompetencí pedagoga. Tvrdí, že je důležitá pro vzbuzení a udržení kooperace. Dále rozlišuje dva typy autority

- 1) *Formální autorita* – respektování učitele po stránce odborné i společenské.
- 2) *Neformální autoritu* – postupně se vyvíjející, samovolná akceptace a ocenění ze strany žáků, které jsou spojeny s učitelovými organizačními, sdělovacími, výchovnými a individuálními atributy. Zahrnuje také jeho jednání se žáky, přesvědčení a kvality, které pro ně mohou sloužit jako příklad. O tento druh autority učitel u žáků usiluje (Podlahová, 2007, s. 56).

Kyriacou (2004, s. 99–102) uvádí, že základním předpokladem pozitivního chování žáků je, aby akceptovali pozici učitele a jeho pravomoc týkající se usměrňování jejich jednání a vyučovacího procesu.

Pozice pedagoga a jeho autorita je podmíněna:

- *Vyjádřováním postavení (statusu)* – zda se na základě této pozice chováme přirozeně, věrohodně a se sebedůvěrou, čímž dáváme najevo svou funkci a postavení.
- *Kompetentním vyučováním* – ocenění od žáků a jejich zájmu můžeme dosáhnout tím, že je přesvědčíme, že se v látce vyznáme, máme v ní zálibu a dokážeme koordinovat učební proces.
- *Výkonem manažerského řízení třídy* – určení pravidel a norem, kterými se budou žáci řídit a které povedou jednodušší organizaci vyučovacího procesu.
- *Účinným přístupem k nežádoucímu chování* – jak vhodně, funkčně, nestranně a pohotově se postavíme k nevhodnému jednání.

Schopnost efektivně řídit vyučovací proces přispívá k omezení frekvence případů nevhodného jednání a napomáhá udržení příjemného prostředí ve třídě.

Bendl (2011b, s. 29) uvádí následující faktory, které mohou ovlivňovat chování adolescentů:

- *zneužívání návykových látek* – požívání alkoholu, užívání tabákových výrobků;
- *negativní jevy v reprodukční oblasti* – neúmyslné otěhotnění, sexuálně přenosné nemoci;
- *negativní jevy v psychosociální oblasti* – neúspěšnost ve škole i v životě, suicidalita.

Podlahová (2004, s. 96–97) uvádí jako příčiny vzniku nekázně:

- *pedagoga*, zejména pokud jeho projev není poutavý a přehledný, je jednotvárný, dlouho se zdržuje u jedné látky, nevěnuje svou pozornost všem žákům,
- *učební činnost*, která se žákům může zdát nepochopitelná, nudná nebo příliš těžká,
- *sociální aspekty*, například pokud rodina ani přátelé nepřikládají školství žádný hlubší význam, nebo pokud se žák snaží získat uznání od učitele nebo spolužáků,
- *emoční a fyziologické důvody*, jako jsou únava, zdravotní potíže, impulzivita, poruchy pozornosti, negativní přístup k vyučujícímu nebo předmětu,
- *důvody plynoucí z prostředí*, jako jsou hluk, nepřiměřená teplota, nevzhledná třída,

- *příčiny vyplývající z žákovy osobnosti a jeho vztahu k učení*, kdy žák cítí bezmoc při plnění školní práce, má negativní vztah ke vzdělání, špatně se přizpůsobuje.

Obst (in Kalhous, 2002, s. 388) uvádí následující faktory:

- *biologické faktory* – patří sem anomálie *nervové soustavy žáka*, které mohou být dány geneticky nebo způsobeny poraněním,
- *sociální faktory* – ovlivnění rodinou, kolektivem nebo kamarády,
- *situační faktory* – nálada ve třídě, nezáživný přednes pedagoga.

Tyto podněty mohou být i důsledkem období dospívání, kdy mladí často nedočkávají vytoužené samostatnosti a volnosti a cítí se omezováni dospělými. Zároveň jim nestačí pouhé instrukce a nařízení, vždy hledají jejich odůvodnění. Často mají jiné záliby, oddalují plnění zadaných úkolů a obávají se pochybení (Obst, in Kalhous, 2002, s. 388).

2.2 Projevy nekázně

Nekázeň je opakem kázně. Jedná se tedy o nedodržování pravidel, porušování školního řádu a ignoraci pokynů učitele.

Projevů nekázně ve školním prostředí je mnoho. Některé z nich jsou méně závažné, jiné vyžadují neprodlené řešení. V této podkapitole budou uvedeny celkem osm příkladů, jimiž jsou spory mezi žáky, lhaní, záškoláctví, krádeže, agrese a agresivita, šikana a kyberšikana.

Mezi další projevy nežádoucího chování patří *narušování učitelova výkladu, nesledování výuky, chození po třídě, nedodržování pokynů a opakované meškání začátku vyučování* (Kyriacou, 2004, s. 46),

Čapek (2014, 72–97) popisuje další projevy nekázně kterými jsou, *napovídání, žakovský humor a žertíky, vzpoura, alkohol a rušivé chování*. *Napovídání* není velkou hrozbou a může mít více příčin, například snaha o lepší známku, záchrana nepřipraveného spolužáka, nabytí postavení v partě nebo z důvodu riskování. *Vzpoura* může nastat, pokud učitel čelí nesouhlasu celé třídy. Žáci zkusí, co si mohou dovolit, co jim projde. Na vině může být i sám učitel, který zahnal žáky do úzkých nesprávným jednáním a nepřiměřenými nároky. Konzumace alkoholu žáky se objevuje spíše na středních školách. *Rušivé chování* rozptyluje žáky od plnění jejich povinností, jde například o povídání, pohrávání si s věcmi na stole nebo narušování výkladu pedagoga. *Nespolupracující žák* propadá fantaziím, maluje, používá mobilní telefon, ale neovlivňuje soustředěnost ostatních.

2.2.1 Spory mezi žáky

Menší spory mezi žáky jsou typické a objevují se poměrně často. V jedné třídě se objevují rozmanité typy osobností, z nichž každý má jiné preference a názory. Je důležité vést žáky k tomu, aby dokázali dělat kompromisy a akceptovali názory druhých. Mohou se vyskytnout rozpory týkající se nepořádku ve třídě, výzdoby třídy nebo toho, kdo má na starost mazání tabule.

2.2.2 Lhaní

Každý z nás občas zalhal, nejčastěji v momentě, kdy jsme se potkali s někým novým a chtěli na něj udělat dojem. V takovém případě se jednalo o tzv. *nevinné lži*. Lhaní souvisí s proviněním, nervozitou a výčitkami, které je těžké zamaskovat, a snadno se tak odhalí (Valihorová, 2001, s. 92–95).

Každou smyšlenku dítěte nemůžeme považovat za nepravdu. Martínek (2015, s. 111–113) uvádí druhy lží:

- *smyšlenka* – děti ve školce nejsou schopny posoudit reálnost svých tvrzení,
- *bájná lež* – utvářena nereálnými příběhy se záměrem ohromit a získat zájem ostatních,
- *pravá lež* – záměrná, například při vyhýbání se plnění úkolu, snaze něčeho dosáhnout, popřípadě ovlivnit okolí.

2.2.3 Záškoláctví

Martínek (2015), podobně jako Valihorová (2011) a Čapek (2014, s. 88), uvádí, že jde o záměrné a plánované vyhýbání se výuce a zanedbávání školních povinností, aniž by o tom rodiče věděli. Důvody neúčasti ve škole jsou rozmanité, například odpor k práci, poruchy vazeb mezi spolužáky, obavy spojené se školním prostředím, pobývání s kamarády či jiné pro žáka zajímavé aktivity, ale i rodinné situace. Jako překážky ze strany rodiny Fontana (2014, s. 359) uvádí bránění plnění školní docházky nebo nucení k péči o sourozence. Další příčiny nepřítomnosti ve škole podle Fontany (2014) mohou zahrnovat nedůvěru v sebe sama, konzumaci alkoholu, užívání drog, nebo jiné okolnosti, jako je účast na kriminálním činu. Jak si můžeme povšimnout, nejde výhradně o vnitřní potíže žáka.

Martínek (2015, s. 116) rozlišuje dva charakterové typy záškoláctví

- *impulzivní*, které není zamýšlené, rozhoduje se nečekaně nebo výuku opustí v průběhu,
- *účelové*, které je promyšlené, například z důvodu psaní testu.

2.2.4 Krádeže

Odcizení věci není vždy považováno za krádež. Pod skutečnou krádeží rozumíme záměrné a úmyslné odcizení cizí věci s plným vědomím toho, co děláme. Příčinou tohoto jednání může být také prostředí, ve kterém jedinec žije, společnost, situace, v níž se nachází, nebo touha vlastnit danou věc (Martínek, 2015, s. 114–115).

Valihorová (2011, s. 91) jako důležité faktory zmiňuje i stáří dítěte, množství opětovných přestupků, cenu předmětů a metodu odcizení.

Krádež je dle Ondráčka (2003, in Čapek, 2014, s. 74) zapříčiněna:

- *vývojovou nezralostí nebo mentální retardací* – omezenou schopností kontroly nad sebou samým ve spojení s dychtivostí mít danou věc,
- *sociální podmíněností* krádeže – například při přidružení se do kolektivu,
- *kompensací neuspokojené potřeby* – například v případě vlastní nespokojenosti,
- *kleptomanií* – nutkání vlastnit věc i přesto, že si ji sám může koupit,
- *promyšlenou a plánovanou krádeží* – touha po výdělku.

2.2.5 Agresivita a agrese

Martínek (2015, s. 10) a Čapek (2014, s. 74) definují agresivitu jako „*vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem*“.

Agresivita je do jisté míry součástí každého jedince. Někteří k ní mají větší sklony a v takovém případě může ovládat jejich život, jelikož jednají velmi neuváženě, často se urážejí, jsou přecitlivělí, a někteří se jim vyhýbají, protože je mohou ohrožovat a je těžké se s nimi shodnout. Při nižším zastoupení agresivity člověk dokáže vyjednávat, dělat ústupky a na ostatní působí otevřeně a přátelsky.

Někdy jsme k mírné agresivitě okolnostmi pobízeni. Mírná agresivita může někdy vést k tomu, že dosáhneme toho, co chceme.

Míra agresivity je převážně dána dědičností. Dle Martínka (2015, s. 11–21) k dalším důvodům patří:

- *Skrytě agresivní matka* – předstírá, že se dítěte zastává, ale příkrášlené chyby dítěte oznamuje otci, který užívá tělesné tresty. Potomek cítí pochybnosti, beznaděj a ztrácí

víru v matku. Děti jsou vzteklé a výbušné, což zneužívají spolužáci, kteří je často provokují. Často plánují odplatu, chtějí uniknout a cítí se osamělé.

- *Agresivita sloužící k dosažení vytčeného cíle* – formuje se již od nízkého věku, ve kterém si dítě uvědomuje samo sebe, usiluje o samostatnost, jedná útočně a vynucuje si své potřeby.
- *Agresivita v důsledku příliš permissivního výchovného stylu* – přehnané objasňování, projednávání a rozmlouvání vede k tomu, že se dítě cítí natolik sebevědomě, že odmítá plnit zadané úkoly a argumentuje proti nim.
- *Agresivita spojená s tzv. „výchovnou slepotou“ rodiče* – zavrhuje součinnost se školou, počínání svého dítěte obhajují a přenášejí zodpovědnost na okolí.
- *Agresivita zapříčiněná organickým poškozením mozku.*
- *Agresivita u dětí s neuspokojenou bazální jistotou* – narušené propojení s rodičem.

Agresi Martínek (2015, s. 23) popisuje jako: „*jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit.*“ Jedná se tedy o vyjádření agresivity v jednání člověka. Projevuje se mnoha způsoby, například bezohledným porušením práv jedinců nebo dominantním jednáním.

Dle zaměření se dělí na

- *agrese vybitá na neživém předmětu* – obvyklá ve škole, kdy si nesebejistý žák ve snaze ukázat se nebo postrašit vybijí zlost na pomůckách nebo zařízení školy,
- *agrese vybitá na zvěři* – uvolnění násilí a tenze na živočichu,
- *autoagrese* – autodestrukce, suicidální chování (Martínek, 2015, s. 25–29).

Uvádí také její rozdělení:

- *fyzická aktivní přímá agrese* – mlácení, tělesné zneuctívání, vymáhání dehonestujících požadavků, fyzické ponižování, nucení k ponižujícím úkolům, šikana,
- *fyzická aktivní nepřímá* – angažovanost další osoby, útočník v roli sledovatele,
- *fyzická pasivní přímá* – obvyklý případ, kdy je poškozenému znemožněno docílení jedincova záměru, například lámání pastelek,
- *fyzická pasivní nepřímá* – neakceptuje žádosti oběti, například pustit ji ze třídy,
- *verbální aktivní přímá* – hrubé a sprosté povyšování, často jí není přikládána pozornost,
- *verbální aktivní nepřímá* – urážení a ztrapňování poškozující danou osobu,
- *verbální pasivní přímá* – oběti se pro agresory stávají neviditelnými, nevšímají si ji,
- *verbální pasivní nepřímá* – nebrání druhého ani přes křivdu (Martínek, 2015, s. 38–40)

Agrese se dělí na *emocionální* (charakterizovanou narůstajícím duševním vypětím a menší odolností vůči nátlaku), *frustrační* (zahrnující komplikace, které brání v realizaci úmyslu), a instrumentální agresi. *Instrumentální* agrese se dále dělí na žádoucí – soustředěný a pečlivě analyzovaný záměr, například krádež nebo šikana, a nutnou – lstivou a riskantní, například v případě ochrany před agresí. (Martínek, 2015, s. 40–47)

Problematikou agrese a agresivity se zabýval i například Čapek (2014), u kterého můžeme najít podobnou interpretaci.

2.2.6 Šikana

Šikana je dle Martínka (2005, s. 128–129) interpretována jako stav, kdy žák nebo žáci vědomě a opětovně trýzní, ovládají a napadají jednoho nebo více spolužáků. Zároveň autor upozorňuje na problematiku tohoto termínu, který často evokuje nežádoucí a velmi záporné emoce. Autor také uvádí rozdíl mezi šikanou a tzv. teasingem, který značí přirozené, neškodné zlobení z důvodu sympatií (Martínek, 2015, s. 128).

Martínek (2015, s. 129–132) stejně jako Čapek (2014, s. 81) uvádějí následující kritéria šikany:

- Vždy jde o převahu síly nad obětí, a to jak v tělesném, tak psychickém smyslu. V současné době se jedná i o finanční převahu.
- Oběť útok vnímá jako nepříjemný.
- Dlouhodobost, ale i krátkodobost útoku – obvykle se jedná o vzrůstající a postupující nežádoucí způsoby jednání, existují výjimky, kdy se jednání neopakuje nebo je přechodné.

Martínek (2015, s. 133–137) uvádí více podob šikany. Šikana podle něj může probíhat:

- *učitelem a žákem* – absence vlídné vazby, žák učitele rozrušuje a učitel mu to oplácí tím, že mu dává náročnější dotazy při zkoušení nebo slabší hodnocení,
- *žákem a učitelem* – pedagog, zejména žena, představuje snadný cíl. Žáci úmyslně narušují vyučování a pokouší učitele, což mu není příjemné,
- *rodiči a učitelem* – kdy rodiče mají pocit, že jim škola musí vyhovět a nerespektují ji,
- *učitelem a rodiči* – v případě, že se rodiče odmítají podílet na společné práci, například při problematickém jednání dítěte,
- *učitelem a učitelem (mobbing)*, například v případě nepřátelství mezi kolegy nebo při nástupu nového kolegy, který usiluje o inovaci a moderní prvky výuky,
- *učiteli a ředitelem (bossing)*– vznášení nereálných požadavků a absurdní nařízení.

Šikana má fáze vývoje (Martínek, 2015, s. 137–153) a Čapek (2014, s. 82–83).

- počátečním stupněm je *ostrakismus*, charakterizovaný izolací, ignorací a zesměšněním oběti, která se začne uzavírat,
- *fyzická agrese a psychická manipulace* – vzniká během napjaté situace, je pro ni typické zastrašování, krádeže věcí a peněz, nepatrné násilí a omezování v pohybu,
- *vytvoření jádra* – vzniká přesila násilníků působících na celou třídu, jsou zadávány nedůstojné příkazy a vydírání, násilí je již patrné a situace se rapidně zhoršuje,
- *vytváření norem* – do šikanování se zapojují nestranní žáci, ve třídě jsou stanoveny normy, kterými se okolí řídí, dochází i k dušení a mlácení, výhrůžkám o vraždě, holení hlavy, vymyšlení více a více nedůstojných úkolů a rozšiřování pomluv,
- *dokonalá šikana neboli totalita* – třídu řídí kolektiv agresorů, poškozený vyhledává přítomnost násilníků a hájí je, dívá se na ně s obdivem a neklade námítky.

Na základních školách se objevuje první a druhé stádium, které je možné ukončit správnou a účinnou odezvou učitele (Čapek, 2014).

Oběti se často liší od ostatních svou vahou, výškou, mentalitou, handicapem nebo národností. Obvykle se jedná o zamlklého, stydlivého, bázlivého a nejistého žáka (Čapek, 2014, s. 83–84).

2.2.7 Kyberšikana

Kyberšikana je dle Martínka (2015, s. 171) „*zneužití ICT, především mobilních telefonů a internetu, k takovým činnostem, které mají záměrně vyvést z rovnováhy*“. Ve většině případů není kyberšikana brána příliš vážně, je chápána jako legrace, a její autoři si myslí, že tím druhému nemohou uškodit.

Jedná se o období běžné šikany, s níž může probíhat zároveň. Oběť je napadána ve škole a poté i v online prostředí (Beran, Li, 2007). Kyberšikana se od běžné šikany liší anonymitou agresorů, variabilitou místa a času útoku, a proměnlivostí chování osob v digitálním prostoru. Kyberšikanu lze mnohdy těžko prokázat (postížený je často nepřístupný, samotářský, nesvěřuje se) a může být i nezáměrná (Martínek, 2015, s. 171–173).

Kyberšikana se dělí na nepřímou, která je zprostředkována spoluviníkem, a přímou, jež zahrnuje několik forem. Mezi tyto formy patří *kyberstalking* (pronásledování prostřednictvím internetu), *blogování*, *kyberbullying* (šikanování přes internet), *bluejacking* (zasílání ponižujících obrázků a videí), interaktivní hraní online her s prvky šikany, *outing* (lživé online sdělování týkající se sexuální orientace), zasílání pornografických nebo jinak obtěžujících

e-mailů a zpráv, a *kybergrooming* – manipulace s obětí se záměrem ji sexuálně zneužít pod záminkou schůzky (Martínek, 2015, s. 173–175). Podobné rozdělení najdeme také u Berana a Li (2007, s. 17).

2.3 Řešení nekázně

Řešení nekázně závisí na konkrétním problému, okolnostech, ale i věku jedince. Například šikana se bude řešit odlišně než lhaní nebo záškoláctví. Klíčovým faktorem je včasné odhalení problému, adekvátní strategie řešení a prevence, na níž se zaměříme v následující kapitole.

2.3.1 Postupy při řešení problémů

Prvním krokem je identifikace důvodu a snaha o příznivý obrat v jednání žáka. Pedagog by měl žákovi vyjádřit porozumění a dát mu prostor pro jeho argumenty a vysvětlení. Je také důležité při průběhu neukázněného chování napomenout žáka důraznými pokyny nebo neverbální komunikací, snažit se ho zapojit do výuky nebo změnit činnost. Neměli bychom se nechat ovlivnit našimi pocity a měli bychom neprodleně zareagovat (Podlahová, 2004).

Variantou při řešení nekázně jsou i administrativními postupy, například pokárání před třídou, zpráva pro rodiče nebo napomenutí. Kázeňská opatření se přijímají v souladu se školním řádem a je potřeba je prodiskutovat na pedagogické radě a následně zaevidovat (Podlahová, 2004).

2.3.2 Techniky řešení

Jak již bylo zmíněno, pečlivost a jednotnost učitelů jsou nezbytnými předpoklady. Při hodnocení jednání žáků bychom se měli vyhnout komplexnímu posuzování, být konkrétní, vyslechnout si je a poukazovat na možnosti zlepšení. Dle Kohoutka (1996) je vhodné pro korekci a eliminaci provinění sestavit jednotný a stupňovitý systém disciplinárních postupů platný pro všechny pedagogické pracovníky.

U sporů a lhaní je potřeba zvážit závažnost, okolnosti a věk dítěte. Lze je řešit domluvou a ve spolupráci s rodiči. V případě vážnějších incidentů je na místě spolupráce s výchovným poradcem nebo návštěva pedagogicko-psychologické poradny.

Při řešení záškoláctví by prvním krokem mohl být shovívavý rozhovor učitele s žáky. Doporučuje se i spolupráce s **výchovným poradcem**, který se zabývá kázní žáků, je ve spojení s jejich zákonnými zástupci a napomáhá k řešení problémů. Žádoucí je i kooperace se **školním metodikem prevence**. Je důležité najít řešení včas ve spolupráci s rodiči a kolegy. Doporučuje se využívat i besedy a přednášky (Martínek, 2015, s. 121–122).

Při zjištění krádeže je nezbytná důkladnost a preciznost při zjišťování jejího důvodu. Trest by neměl být uložen bez znalosti podnětu, který „zloděje“ ke krádeži vedl (Martínek, 2015, s. 115).

Na počátku náznaků agrese může být vhodná hrozba potrestáním. V případě intenzivnějších projevů však tresty nejsou účinné, jelikož žák není schopen potlačit své chování. Je důležité použít tresty s přesně vymezenými limity a závažností. Postih by měl být relevantní a měl by sloužit k nápravě, neměl by být ovlivněn osobními pocity a neměl by být užíván nadměrně (Martínek, 2015, s. 98–100).

V případě mírné šikany může pomoci pokárání. V případě závažnějších je třeba konat bez prodlení a obeznámit zákonné zástupce. Také bychom měli navázat ohleduplný kontakt s obětí a snažit se zjistit její psychický stav. Neměli bychom jednat unáhleně, protože můžeme ohrozit postavení oběti a zhatit celou vyšetřování. Je důležité být neústupný a věnovat pozornost chování třídy, vztahům mezi žáky a případnému soupeření. Pokud dojde k výskytu šikany, musí přijít potrestání útočnicka. Šikana je závažným problémem a může naplnit skutkovou podstatu trestného činu *vydírání, loupeže, znásilnění, ublížení na zdraví nebo ohrožování mravní výchovy mládeže*. Žádoucí je i spolupráce s odbornými poradci (Martínek, 2015, s. 167–169).

Při výskytu kyberšikany se obětí doporučuje přerušit kontakt s agresorem, neodpovídat na zprávy, neodstraňovat je, ale ukládat si je jako důkaz, změnit nastavení účtů tak, aby byly přístupné pouze známým nebo důvěryhodným osobám, a informovat rodiče, pedagogy či případně nahlásit situaci příslušným orgánům, jako je Policie ČR (Martínek, 2015, s. 178–180).

2.4 Prevence nekázně

Prevence je nedílným a klíčovým prvkem v zamezení či redukci výskytu nekázně, na který by měli zaměřit svou pozornost všichni pedagogičtí pracovníci. V této kapitole zdůrazníme zásady, jež by měli učitelé dodržovat, důležitost podpory pozitivního klimatu ve třídě a představíme dva stěžejní preventivní programy.

Učitel může předcházet projevům nekázně pomocí znalostí z psychologie, společenské interakce a svého předmětu, dále prohlubováním svých znalostí, stanovováním zásad ve vyučování, udržováním citové rovnováhy, využíváním různých vzdělávacích a výchovných metod, vnímáním osobnosti žáků, aplikací kázeňských opatření, přípravou poutavých vyučovacích hodin a také vedením žáků ke vzájemné pomoci (Podlahová, 2007).

Pedagogičtí pracovníci jsou vzorem pro žáky, kteří napodobují jejich jednání. Prevencí výskytu nežádoucího chování je i dohled nad žáky během přestávek. Učební osnovy by měly být zaměřeny na etické chování, které by měli podporovat i učitelé (Ngwokabuenui, 2015, s. 71).

Bendl (2011a, s. 208–222) uvádí principy, které mohou pomoci zamezit výskytu nežádoucího chování nebo zlepšit a udržet kázeň. Některé jsou propojené, jiné spolu souvisí:

- *Zásada vědeckosti* – pořádek a poslušnost je nutné vybudovat na základě výzkumných a odborných poznatků souvisejících s rozvojem schopností a hodnot.
- *Zásada kázeňského optimismu* – pozitivní a vřelý postoj k výchovnému procesu a žákům, jejich podpora, víra ve vyřešení nesprávného jednání.
- *Zásada kázeňské cílevědomosti* – jasné vyobrazení poslušnosti a pořádku, které po žácích požadujeme.
- *Zásada srozumitelnosti* – nutnost použití srozumitelných edukativních nástrojů a poskytnutí jasných důvodů pro uložení trestu, protože pokud důvody žáci nepochopí, nebudou schopni uvědomit si závadnost svého jednání a poučit se z něj.
- *Zásada upřímnosti* – žáci rozpoznají neupřímnost pedagoga, proto je důležité být pravdomluvný.
- *Zásada jednotného přístupu* – klíčová je konzistence v pravidlech a aplikaci výchovných opatření, které zajišťují jednotu pedagogického sboru. Nedostatek jednoty by mohl vést k chaosu a rivalitě mezi učiteli. Důležitá je také vzájemná podpora s rodiči.
- *Zásada přiměřenosti (individuálního přístupu)* – pedagog by měl zvážit okolnosti, jako je věk a osobitost žáka, a vybírat postupy, které budou efektivní. Co je vhodné pro staršího žáka, nemusí být vhodné pro mladšího.
- *Zásada umíněnosti v používání kázeňských prostředků* – měla by převažovat zdrženlivost a prostor pro závažnější případy.
- *Zásada spravedlnosti* – je důležité brát v úvahu pokroky v nápravném jednání žáka a aktuální situaci. Žáci negativně vnímají nespravedlnost a váží si čestného učitele.
- *Zásada postupnosti (výchovné kontinuity)* – plynulý a graduální přechod výchovných procesů.
- *Zásada soustavnosti (nepřetržitosti)* – podpora a neustálý rozvoj vzdělávací disciplíny, i v případě absence nežádoucího jednání.

- *Zásada trpělivosti* – poslušnost žáků vyžaduje čas, proto je zapotřebí trpělivost.
- *Zásada náročnosti a úcty k osobnosti žáka* – neústupnost a striktnost ve spojení s vlídností.
- *Zásada důslednosti* – důslednost je podstatnou vlastností učitele. Měl by dodržet své slovo, nesmlouvat a pečlivě sledovat práci žáků.
- *Zásada orientace na kladné rysy a potlačení rysů záporných* – koncentrace na pozitivní vlastnosti žáků, umožnění jim realizovat se v prostředí, které podporuje dosažení ocenění a obdivu.
- *Zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka* – působení na všechny atributy charakteru žáka.
- *Zásada výchovy kolektivem* – definuje přispívání společnosti k výchovným cílům.
- *Zásada spojení teorie s praxí* – aplikace příkladů jednání ze života ke vzdělávání v poslušnosti a pořádku.
- *Zásada bohatosti a členitosti kázeňských prostředků* – využití různých nástrojů výchovy k předejití jednotvárnosti.

I Kyriacou (2004, s. 103–104) se zabýval preventivními metodami, které interpretoval následovně:

- *sledování všech žáků ve třídě* – například povzbuzení žáka a průběžné pozorování jejich práce,
- *procházení celou učebnou* – může potlačit nežádoucí chování již v počátku,
- *užívání kontaktu očí* – například pokud se někdo začne věnovat jiné činnosti nebo rušit ostatní. Vyjádříme tím, že jsme zpozorovali jeho chování, aniž bychom narušili hodinu nebo použili slova,
- *zaměřování otázek* – pokládání dotazů všem žákům motivuje k pozornosti, pokud se ale dotazujeme individuálně, dáváme najevo požadavek pro navrácení se k činnosti,
- *využívání proxemiky* (fyzické blízkosti) – například přiblížením se k vyrušující skupince docílíme přerušování jejich kontaktu a znovu zapojení do práce,
- *pomoc žákům s prací* – přispívá k motivaci žáků a je to nejefektivnější nástroj k udržení kázně,
- *změna činnosti nebo tempa práce* – důležitá pro uchování aktivity žáků,
- *všímání si nežádoucího chování* – patrné ukázání, že jsme si vědomi jejich jednání,

- *všímaní si projevů neúcty* – například podivně nebo stroze projevit nespokojenost, zdůraznit neakceptování tohoto jednání jako prevenci k možnému dopadu na váš vliv,
- *přesazování žáků a zdůraznění*, že to pro ně bude lepší a je to v jejich prospěch kvůli eventuálnímu nesouhlasu a záporným emocím.

K předcházení problémů ve školním prostředí mohou sloužit také dotazníky, pozorování, sociometrie nebo školní besedy.

2.4.1 Klima školní třídy

Pozitivní klima ve třídě je klíčové nejen pro žáky, ale i pro učitele. Vzhledem k tomu, že žáci stráví ve třídě významnou část svého dne, je nezbytné, aby se v ní cítili pohodlně a aby tato atmosféra podporovala jejich osobní rozvoj, vzdělávací proces a budování sociálních vztahů.

Klima třídy chápe Čapek (2014, s. 21) jako: *„trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“* Ovlivňuje tedy všechny aktéry výchovného procesu. Jako podstatné vnímá působení pedagoga na ovzduší školního prostředí, zejména šířením pohody, utvářením příjemného prostředí a projevením solidarity ve spojení se stanovením přesného řádu.

Čapek uvádí i aspekty, kterými učitel ovlivňuje klima:

- *způsob, jakým vyučuje,*
- *způsob, jakým ve třídě hodnotí,*
- *způsob, jakým odměňuje a trestá*
- *způsob, jakým sám komunikuje ve třídě, a komunikační pravidla, která v ní platí,*
- *způsob, jakým nechává žáky participovat (podílet se) na životě třídy, na výuce, na hodnocení*
- *pravidla, která stanovil a důslednost, se kterou je upevňuje a vymáhá* (Čapek, 2014, s. 21–22)

Definice Grecmanové (in Kalhous, 2002, s. 234) zní: *„Klima třídy má velký vliv např. na sociální chování žáků, na jejich motivaci k výkonu (s klimatem souvisí také výkonnostní status třídy, to znamená počet žáků úspěšných ve srovnání s žáky neúspěšnými), na průběh učení i na učební výsledky.“*

Kyriacou (2004, s. 79) uvádí pojem optimální klima, které charakterizuje jako: *„cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek.“* Je to tedy přívětivé, vlídné a podporující prostředí, ve kterém dochází k efektivnímu zužitkování hodiny,

podnícení zvědavosti a záliby k učení. Další možností, jak přispět k pozitivnímu klimatu, je pobízení a opora žákům, utváření schopnosti vážit si samých sebe, ale i podoba a interiér učebny, zevnějšek a úhlednost učitele, kterými prokazuje svou starost a důraz na vystupování.

2.4.2 Preventivní programy

Jednou ze základních složek školního vzdělávacího programu jsou preventivní programy, jejichž účelem je aktivně předcházet vzniku nežádoucích jevů a problémů ve školním prostředí. Tyto programy a strategie mají klíčový význam pro udržení pozitivního prostředí ve školách a podporu vývoje žáků, což pro efektivní vzdělávací proces nezbytné. Jejich implementace a správné fungování přispívají k celkovému zlepšení školního klimatu a dosažení lepších výsledků jak z hlediska vzdělávacího, tak, sociálního. Konkrétně se v této kapitole zaměříme na minimální preventivní program a školní preventivní strategii.

Minimální preventivní program je „*konkrétní dokument školy zaměřený zejména na výchovu a vzdělávání žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a emočně sociální rozvoj a komunikační dovednosti*“ (MŠMT č.j. 21291/2010-28, s.3). Je zaměřen na výkonnost, je uskutečnitelný, adaptován na situaci ve škole, omezuje přítomnost ohrožujícího jednání, podporuje způsobilost k uvážlivému rozhodování, kontinuálně působí na transformaci jednání a poskytuje podporu žákům z rizikových rodin.

Školní preventivní strategie je „*dlouhodobým preventivním programem pro školy a školská zařízení*“ (MŠMT, č.j. 21291/2010-28). Soustřeďuje se zejména na proaktivní snahy o zabránění vzniku rizikových situací, které mohou vést k širokému spektru nežádoucích jevů v chování žáků. Zahrnuje identifikaci a brzký zákrok, například v případě duševní újmy, problematických stravovacích vzorců spojených s poruchami příjmu potravy nebo při zkoušení návykových látek.

Jako prevence může sloužit i školní řád, který je uveřejňován ředitelem školy. Jedná se o soubor pravidel a směrnic stanovených školou, které upravují chování aktérů výchovně-vzdělávacího procesu. Hlavním účelem je poskytnutí bezpečného a vhodného prostředí pro vzdělávání. Stanovuje také pravidla chování ve škole a upravuje postihy za jejich porušení (zákon č. 561/2004 Sb.)

EMPIRICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Téma této diplomové práce jsem zvolila zejména z toho důvodu, že je mi velice blízké, jelikož sama jsem začínajícím učitelem a zajímalo mě, jak nekázeň vnímají ostatní kolegové, s jakými formami se nejčastěji setkávají a jak se s ní vypořádávají. Výzkum by mohl být prospěšný pro rozmanité skupiny lidí. Pro začínající učitele jako opora v tom, že nekázeň v jejich hodinách je častým problémem, se kterým se setkávají všichni pedagogové a nejedná se o jejich selhání. Také jim může pomoci připravit se na různé formy kázeňských přestupků a při jejich řešení. Pro zkušenější pedagogy může sloužit jako prostředek k nahlédnutí do pocitů jejich začínajících kolegů, větší empatii a podání pomocné ruky. Veřejnosti může přispět k nahlédnutí do pocitů a nástrah v práci učitele.

V teoretické části této práce byly definovány a analyzovány pojmy týkající se začínajících učitelů a nekázně v kontextu školství. Byly popsány příčiny a faktory, které nekázeň ovlivňují, identifikovány nejčastější formy nekázně a navrhнутy různé strategie řešení a prevence tohoto projevu. Praktická část pak vychází z těchto teoretických poznatků a zaměřuje se na konkrétní situace neukázněného chování žáků ve školském prostředí. Zvláštní pozornost je věnována dopadům takového chování na pocity začínajících učitelů.

3.1 Cíle práce a výzkumné otázky

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit pocity začínajících učitelů na základní škole při setkání se s nekázní. Ten jsem směřovala právě na začínající učitele, tedy na první a druhý rok praxe, a na jejich vnímání nekázně a její nejčastější formy. Dalšími předměty zájmu bylo zjistit, jaké jsou dle začínajících učitelů možné příčiny tohoto chování v jejich hodinách, jak nekázeň ovlivňuje jejich výuku, jakými obvyklými způsoby se s ní vypořádávají, zda se obrací na uvádějící učitele či jiné kolegy a co by mohli udělat pro zlepšení kázně.

V souladu s tímto záměrem byly definovány čtyři výzkumné otázky:

VO1: Jak začínající učitelé vnímají nekázeň žáků na základní škole?

VO2: S jakými formami porušení kázně a chování se začínající učitelé častěji setkávají?

VO3: Jak reagují začínající učitelé na projevy nekázně ve svých hodinách?

VO4: Jaká opatření a strategie používají začínající učitelé k řešení situací spojených s nedisciplinovaným chováním žáků ve školním prostředí?

Odpovědi na tyto otázky a výsledky této práce mohou pomoci začínajícím učitelům vyrovnat se neukázněným chováním žáků a připravit je na nejčastější formy tohoto jednání.

3.2 Design výzkumu

S ohledem na toto rozsáhlé téma, o kterém je vypracováno poměrné velké množství prací a věnuje se mu řada autorů, například Bendl (2011), Čapek (2014) nebo Martínek (2015), jsem zvolila smíšený výzkum, který je definován jako „*obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmata v rámci jedné studie, výzkumu*“ (Hendl, 2005, s. 60).

Kvalitativní výzkum „*vychází z fenomenologie a klade důraz na subjektivní aspekty jednání lidí a připouští existenci více realit*“ (Chráska, 2016, s. 29).

Kvantitativní výzkum vychází z pozitivismu a chápeme jej jako: „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“ (Chráska, 2016, s. 11).

Spojení různorodých metod z těchto výzkumů se nazývá triangulace, jejíž výhodou je propojení více hledisek pohledu respondentů a detailnější propracování daného fenoménu. V této práci byla použita metodologická triangulace, která zkombinovala různé metody (Skutil, 2011, s. 76–77).

V první fázi jsem zvolila kvantitativní výzkumnou metodu dotazníku, kterou jsem oslovila širší okruh respondentů. Následovala kvalitativní výzkumná metoda hloubkového rozhovoru, v němž bylo cílem zjistit detailnější informace, které by pomohly k významnějším výsledkům tohoto výzkumu.

3.3 Výzkumný vzorek, výběr respondentů

Do online dotazníkového šetření se zapojilo 31 respondentů z celé České republiky. Z nich 14 působí na vesnici a 17 ve městě. Výběr respondentů byl náhodný a distribuce dotazníku probíhala prostřednictvím online nástrojů.

Do polostrukturovaného rozhovoru se zapojilo 5 začínajících učitelů, z nichž dva byli muži a tři ženy. Výběr respondentů proběhl prostým náhodným výběrem. Respondenty jsem oslovila, představila jim sebe, tuto diplomovou práci, její cíl a dále specifikovala náležitosti rozhovoru, jako je jeho forma, místo a čas.

Nyní si respondenty blíže představíme, přičemž budeme respektovat zásady ochrany osobních údajů. Pro účely tohoto výzkumu byla skutečná jména respondentů zaměněna za jména smyšlená.

Zde je přehled 7 respondentů, kteří se zapojili do výzkumu:

- 1) **Petr**, 28 let, muž: Pracuje na větší škole ve městě, kde také žije.
- 2) **Dana**, 26 let, žena: Aktuálně působí na vesnické škole, první rok praxe absolvovala ve městě. Obě pracoviště se nacházejí ve stejném okrese.
- 3) **David**, 29 let, muž: Působí na větší vesnické škole.
- 4) **Jana**, 25 let, žena: Zaměstnaná na malé vesnické škole.
- 5) **Lenka**, 27 let, žena: Učitelka na škole ve městě.

3.4 Metody a získávání dat

Jak bylo již zmíněno, k získání dat byla zvolena kombinace dvou metod, a to dotazníku a rozhovoru. Následující podkapitoly budou věnovány popisu těchto metod a vysvětlení důvodů pro jejich zvolení.

3.4.1 Dotazník

Z důvodu snahy oslovit co nejširší okruh možných respondentů jsem zvolila dotazník, který Gavora (2000, in Chráska 2016, s. 158) definuje jako: „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Jedná se tedy o soubor důsledně vypracovaných a předem stanovených otázek, které jsou systematicky uspořádány a na něž získáváme písemné odpovědi (Chráska, 2016, s. 158).

Dotazník obsahoval celkem 11 otázek, které zahrnovaly uzavřené otázky, otevřené otázky a otázky s možností výběru odpovědí. Uzavřené otázky byly záměrně vybrány pro získání jednoznačných odpovědí. Otevřené otázky na druhé straně umožňovaly respondentům detailněji rozvést téma a poskytnout více detailů či postřehů. Otázky s možností výběru odpovědí pak sloužily k tomu, aby respondenti mohli vybírat z předem stanovených možností odpovědí.

Výhodou dotazníku je zmiňované oslovení širšího okruhu lidí, menší finanční i časová náročnost a rychlejší zpracování. Nevýhodou je nemožnost osobního kontaktu, nízká návratnost nebo nepochopení otázek.

3.4.2 Hlubkový rozhovor

Druhou výzkumnou metodou byl hlubkový rozhovor, který můžeme vymežit jako metodu, „*jejímž účelem je získat vylíčení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů*“ (Kvale, in Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 159). Je odvozen z před přichystaných okruhů a promyšlených dotazů. Přípravenost výzkumníka je klíčovou součástí výzkumu, neboť umožňuje vytvořit nástin zkoumaného problému. Současně umožňuje připravit různorodé otázky, které může výzkumník v průběhu rozhovoru využít. Jelikož výzkumník rozhovor nejen usměrňuje, ale také uzavírá, je jeho role v získávání potřebných informací nezastupitelná. Potíží při zpracování může být strach z neschopnosti proniknout do problému a vypátrat tak stanovenou problematiku. Při získávání informací je klíčová jasnost a zřejmost, stejně jako co nejpohotovější uspořádání a zkompletování získaných dat. U rozhovoru dochází i k pozorování respondenta, kdy máme možnost zaznamenat jeho postoje, jednání a neverbální komunikaci (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Rozhovory měl polostrukturovanou podobu a trvaly v rozmezí od 35 do 50 minut. Probíhaly v únoru roku 2024. Tři z nich probíhaly v klidných částech kaváren a dva v online prostředí. Na začátku rozhovoru jsem účastníkům připomněla cíle rozhovoru, popsala jeho průběh a požádala jsem o souhlas s pořizováním audiozáznamu pod příslibem dodržení anonymity.

Výhodou tohoto typu rozhovoru je osobní kontakt s respondentem, možnost hlubšího proniknutí do problému a vnímání respondentových pocitů. Nevýhodou je vyšší časová náročnost a možné zkreslení odpovědí respondentem i výzkumníkem.

3.5 Etika výzkumného šetření

Ve výzkumech je důležité dodržovat určité etické principy, mezi které zejména patří důvěrnost zpřístupnění práce účastníkům výzkumu a informovaný souhlas. V oblasti důvěrnosti se jedná především o mlčenlivost ohledně osobních údajů respondentů, aby nedošlo k jejich poškození. Informovaný souhlas se týká dostatečného informování o výzkumném šetření a prokazatelného souhlasu k použití odpovědí respondentů (Švaříček, Šed'ová, 2007).

3.6 Analýza získaných dat

Data získaná prostřednictvím kvalitativního výzkumu, konkrétně hlubkových rozhovorů, byla podrobena důkladné transkripci. Transkripce je definována jako „*proces převodu dat do lépe zpracované podoby*“ (Skutil, 2011, s. 216). Tento proces, ač časově náročný, představuje významnou fázi výzkumu, neboť umožňuje uspořádání získaných informací a zachycení

různých prvků, jako jsou respondentova zaváhání, pauzy, ale i neverbální projevy. Následně byla aplikována metoda otevřeného kódování. Data byla systematicky analyzována a opakující se vzory byly přiřazeny k odpovídajícím kódům, čímž bylo možné identifikovat jejich frekvenci výskytu a rozložení (Olecká, Ivanová, 2010).

Odpovědi získané prostřednictvím dotazníkového šetření spolu s formulacemi otázek byly převedeny do tabulkové podoby v programu MS Excel. Následně byl ověřen počet odpovědí pro případ, že by některý z respondentů na určitou otázku neodpověděl. Poté bylo provedeno sčítání odpovědí, jež jsou vizualizovány pomocí koláčových grafů. Jejich výskyt je podrobně popsán v následující kapitole prostředních četností.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výsledky jsou zpracovány dle okruhů, které byly předmětem zájmu dotazníkového šetření i rozhovorů. Výsledky dotazníkového šetření jsou znázorněny pomocí kruhových grafů, slovně interpretovány a doplněny o přímé citace některých respondentů.

4.1 Pocity začínajících učitelů při styku s nekázní

V této podkapitole se budeme snažit zodpovědět na výzkumnou otázku č. 1, která zněla: *„Jak začínající učitelé vnímají nekázeň žáků na základní škole?“*

V teoretické části, v kapitole zabývající se povahou učitele, byla zmíněna důležitost zachování klidu a rozvahy při řešení problematických situací ve třídě, i když se jedná o povolání, které přináší stres. Nicméně výsledky této studie přinášejí odlišné poznatky, které poukazují na složitost učitelského prostředí zejména v jeho začátcích a jeho vysoké nároky na emocionální stabilitu učitelů. Pouze u 4 z 31 respondentů nevyvolalo neukázněné chování žáků v jakémkoliv podobě negativní reakce. Z těchto odpovědí dvě naznačovaly, že se respondenti cítili klidní a schopní zvládnout danou situaci. Třetí respondentka zmínila očekávání nevyhnutelné konfrontace s projevy nekázně, což považuje za součást profese učitelky. Navíc naznačila, že se doposud nepotýkala s nekázní v takové míře, která by vyžadovala zásadní reakci nebo by jí výrazně ovlivnila emocionálně či psychicky. Čtvrtá respondentka nevnímala neukázněné chování osobně a vždy se jí podařilo situaci vyřešit dohodou.

Naopak mezi negativními pocity byly nejčastěji zmiňovány pocity neautoritativnosti, bezmoci, bezradnosti, nepřipravenosti z vysoké školy, obavy z reakce kolegů, demotivace, pocity selhání a obavy a také překvapení.

Zaskočenost a překvapenost popisovali i dotazovaní během rozhovorů. David uvedl: *„Ze začátku jsem byl dost zaskočený. Nevěděl jsem moc co mám dělat. Trochu jsem si myslel, že po dokončení vysoké budu na všechno připravený, ale opak byl pravdou. (smích)“*

Ani pro Janu to neznamenal nic příjemného, dokonce ji to „rozhodilo“ na zbytek dne.

Další dva respondenti, Petr a Dana, popsali podobné pocity. Petr uvedl: *„I když mě ostatní kolegové varovali, že se takové chování objeví, zejména v jedné určité třídě, tak mě to překvapilo a cítil jsem tak trochu vlastní selhání, že nedokážu zaujmout 30 žáků natolik, aby se chovali dle stanovených pravidel a v rámci slušného chování.“*

Dana prožívala znepokojení a obavy z odsouzení: „*Úplně poprvé jsem byla fakt překvapená, zaskočená a nevěděla jsem, co mám dělat. Zpětně si uvědomuji, že jsem se i bála, co si o mně pomyslí jiní pedagogové, že mě nějak odsoudí a budou si myslet, že na učitelství nemám.*“

V rámci nahlédnutí do emocí začínajících učitelů jsem se snažila identifikovat faktory, které podle jejich názoru přispívají k neukázněnému chování žáků. V teoretické části bylo zmíněno několik interpretací příčin neukázněného chování. Například podle Kalhous (in Kalhous, 2002, s. 388) může být toto chování způsobeno *biologickými, sociálními a situačními faktory*. Podrobnější rozdělení je prezentována v práci Podlahové (2004, s. 96–97), která uvádí následující kategorie příčin: *pedagoga, učební činnost, emoční a fyziologické důvody, důvody plynoucí z prostředí a příčiny vyplývající z žákovy osobnosti a jeho vztahu k učení*.

Této klasifikaci odpovídají zjištěné informace z průzkumu. Respondenti uváděli kombinaci různých příčin, včetně podpory rodičů, nevhodné a nedůsledné výchovy, období puberty, předvádění se, nedostatku respektu k vyučujícímu, osobnosti žáka, vrstevníků, špatného klimatu ve třídě, nudy, neoblíbenosti pedagoga, špatně vedených hodin pedagogem, nedobrovolné docházky a státní regulace.

S obdobnými názory jsem se setkala i u respondentů. Zazněly zde ale i další faktory. Například respondent Petr uvedl: „*Z vlastní zkušenosti vím, že si žáci více dovolí na učitelky než učitele. Ale zkouší, co si mohou dovolit, a když k tomu nemají vhodnou výchovu nebo je rodiče ještě podporují, tak to je pak oříšek.*“

Dalším faktorem, se kterým se začínající učitel může setkat, je nedostatek autority ze strany rodičů z důvodu nízkého věku učitele. Dana k tomuto uvádí: „*Setkala jsem se s dětmi, kteří neměli dobré rodinné zázemí, například když rodiče nerespektují školu a už vůbec ne mě, protože jsem dle nich moc mladá a nic nevím nebo ti žáci, kteří ví, že je rodiče z problémů dostanou, protože mají nějaký vliv v místě působení školy... Dále pak rozhodně vliv party a kamarádů, se kterými se žáci baví a zkouší, co si ke mně mohou dovolit.*“

Dále se ukázalo, že důležitou roli může hrát i to, jak je žák úspěšný ve škole, což potvrzuje tvrzení respondenta Davida: „*Největší podíl dle mě má výchova a také úspěšnost žáka ve škole. Pokud není žák úspěšný, nevidí ve vzdělávání žádný smysl, nudí se a podle toho se pak i chová. Někteří se chovají nevhodně i kvůli tomu, aby se předvedli před spolužáky.*“

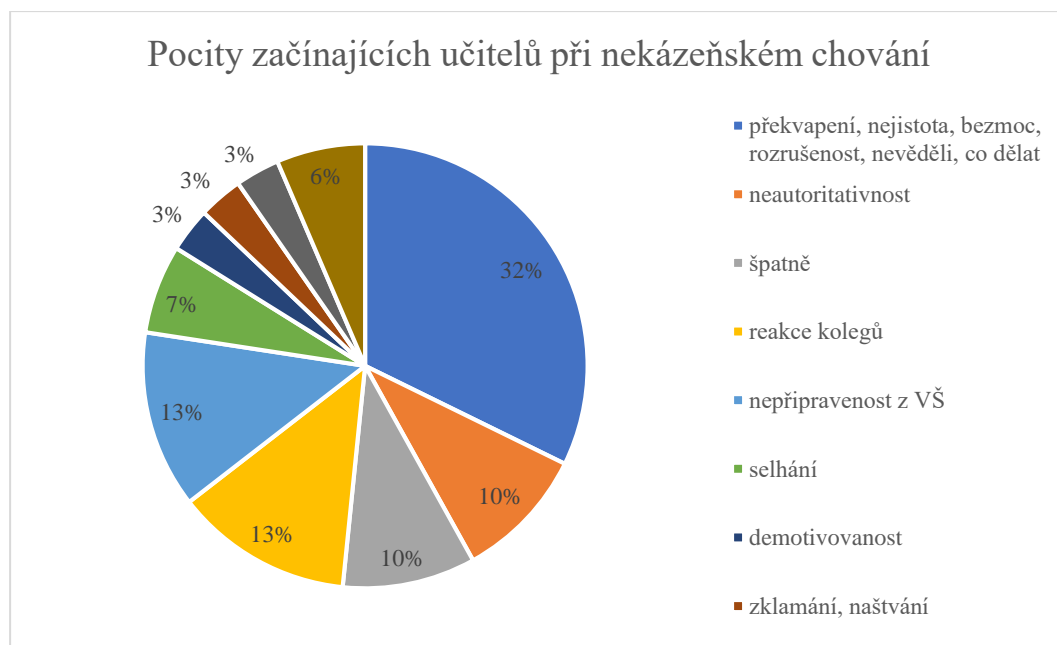
Nekázeň u žáků byla zmiňována především v souvislosti se zkoušením, co si mohou dovolit, předváděním se před spolužáky, nechutí k práci a dodržování nastavených pravidel, snahou zavařit učitele, spory z dřívějších hodin, nudou, neschopností soustředit se a s tím spojenou

výukou v pozdějších hodinách, stejně jako nedobrovolnou docházkou. Únavu žáků, odpolední výuku, ale i aktivizační metody výuky uvedl i respondent Petr: „Učím občanskou výchovu, dějepis a výtvarku, které máme buďto poslední hodinu nebo v odpoledním vyučování, takže žáci jsou unavení, chtějí jít domů, a to si myslím, že má velký vliv. Také jim nemusí sedět to, že nepoužívám pouze výklad, ale požaduji, aby byli aktivní, a nejsou na to zvyklí, takže se snaží odporovat.“

Podle respondentky Dany může být autorita jedním z možných důvodů nekázně v hodině: „Myslím si, že to bylo způsobeno právě tím, že rodiče žáků mě nebrali jako autoritu, a tudíž toto chování převzali i žáci a zkoušeli, co zvládnou, provokovali, chtěli se převádět.“

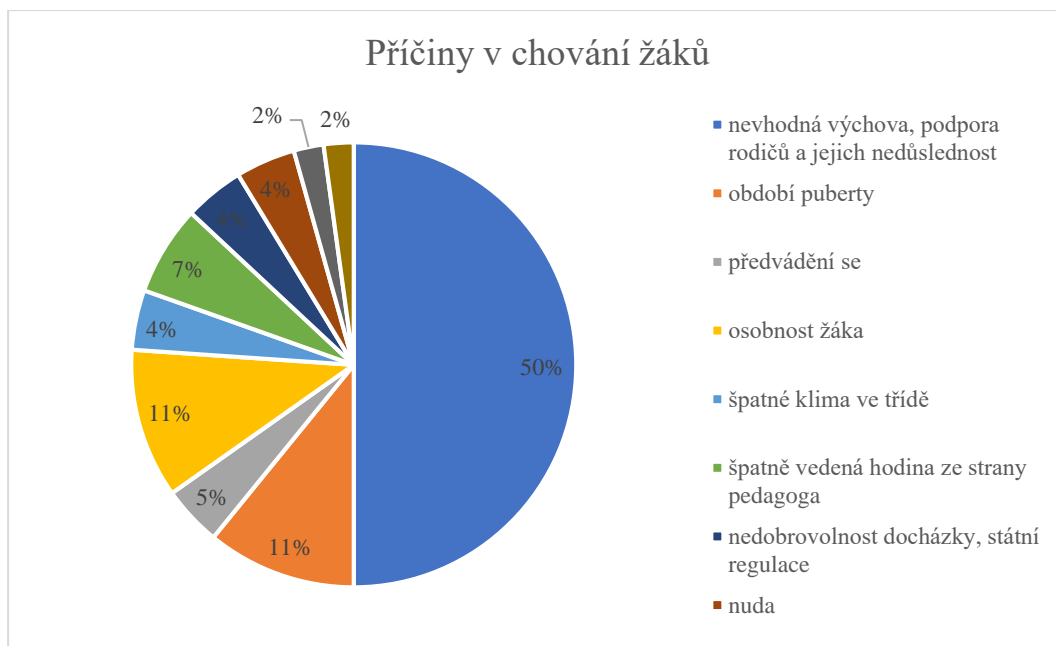
David upozorňoval na vliv rodinného prostředí a výchovného stylu na chování žáků v hodinách: „Určitě vliv výchovy, protože, když se dozvídám, co někteří rodiče tvrdí o škole a o učitelích, tak je to hrozné a je mi z toho fakt zle. Žádná úcta, pochopení nebo podpora. Žáci pak vidí začínajícího učitele a o to víc jsou podníceni k tomu, aby mi zavařili a zkusili, co vydržím.“

Testování hranic a tolerance učitele byly zmiňovány i dalšími dvěma respondenty. Jana uvedla: „Testují, co vydržím. Někdy je to opravdu jen provokace. V dalších případech je tam viditelný vliv rodinného prostředí a výchovného stylu a také to, s jakými dětmi se žáci baví.“ Lenka uvádí: „Rozhodně zkouší, co jim nový nebo začínající učitel dovolí. Druhý stupeň není procházka růžovým sadem. Často jsem si všimla, že je jejich chování v hodině zapříčiněno i tím, co se stalo ten den, například o přestávce. Další důvod může být nuda nebo nezájem o učivo.“



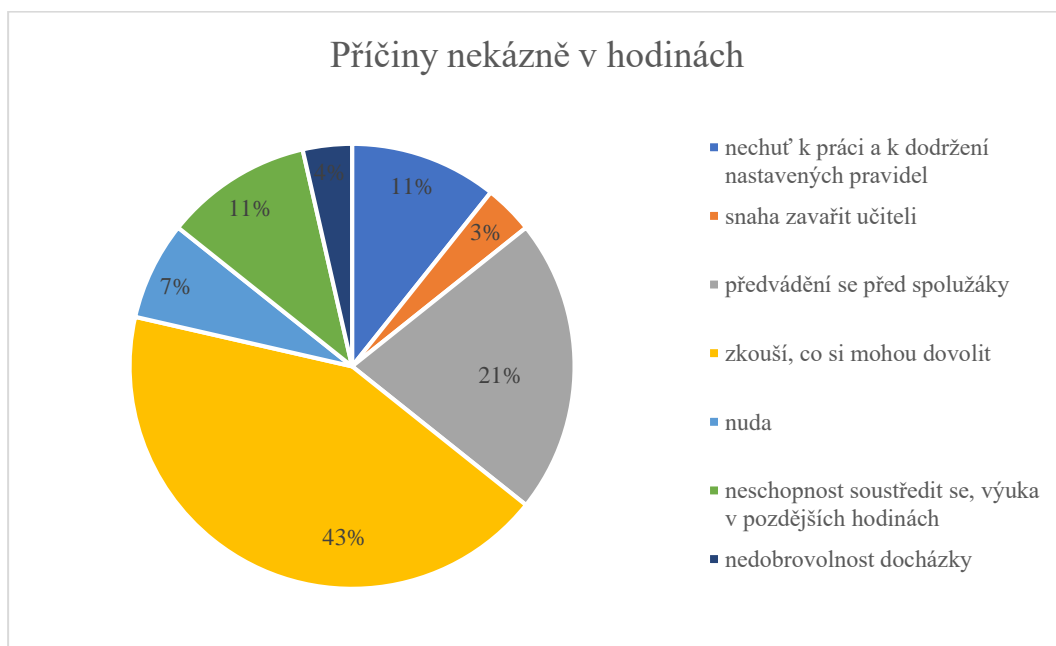
Graf 1 Četnost výskytu pocitů začínajících učitelů při setkání s nekázní

Zdroj: Vlastní zpracování dle dotazníkového šetření



Graf 2 Četnost výskytu odpovědí týkající se příčiny nekázně v chování žáků

Zdroj: Vlastní zpracování dle dotazníkového šetření



Graf 3 Četnost výskytu odpovědí týkající příčin nekázně v hodinách

Vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

4.2 Nejčastější formy neukázněného chování

V této části výzkumu budeme směřovat k identifikaci nejfrekventovanějších přestupků, s nimiž se učitelé setkávají, a které souvisejí s výzkumnou otázkou č. 2: „*S jakými formami porušení kázně a chování se začínající učitelé častěji setkávají?*“

V dotazníkovém šetření a během rozhovorů se začínajícími učiteli bylo zkoumáno, s jakými konkrétními projevy nekázně se nejčastěji setkávají a zda všichni zažili nekázeň ve svých třídách.

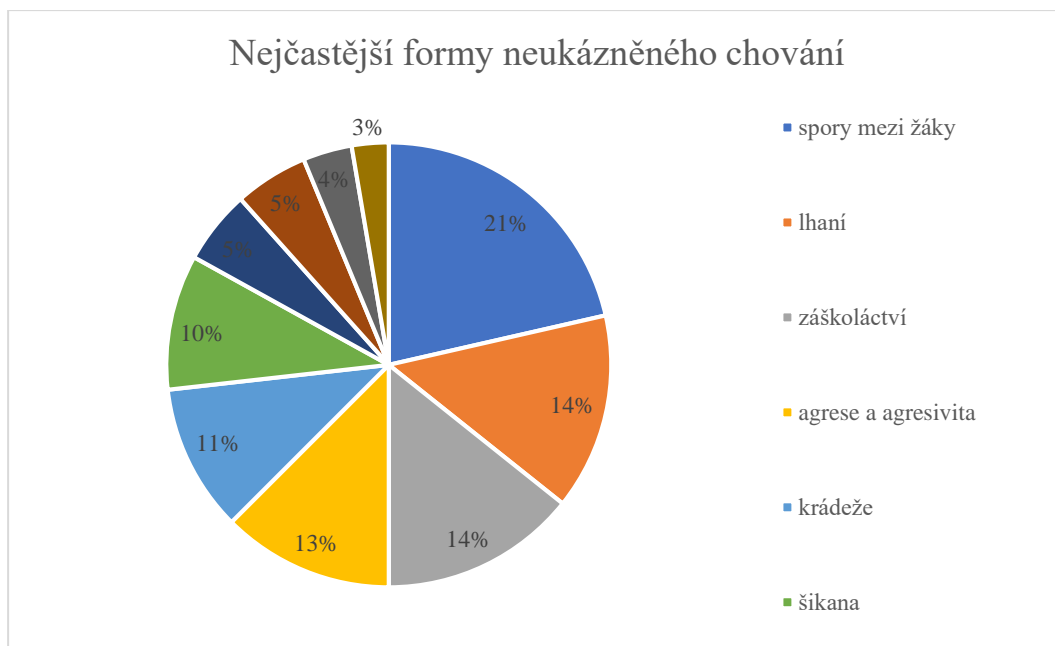
S nekázní se setkala 30 (96,8 %) respondentů dotazníkového šetření. Pouze 1 z těchto respondentů (3,2 %) uvedl, že se s nekázní ve svých hodinách neseťkal.

Z rozhovorů vyplynulo, že se s nekázní setkala všech pět respondentů. David a Dana zdůraznili, že se tyto situace objevovaly během jejich prvního roku praxe. Pro Danu to bylo důvodem, proč opustila své původní pracoviště ve městě a přešla na vesnickou školu.

Nejčastější formou nekázně byly spory mezi žáky (80 %, 24 odpovědí). Následovalo lhaní a záškoláctví (53,3 %, 16 odpovědí), agrese a agresivita (46,7 %, 14 odpovědí), krádeže (40 %, 12 odpovědí), šikana (36,7 %, 11 odpovědí) a kyberšikana (20 %, 6 odpovědí). Tyto formy nekázně jsou definovány i v teoretické části této práce.

Respondenti uváděli také další projevy nekázně, jako je vykřikování, nerespektování pravidel a učitele, sprosté mluvení, šikana učitele, vyrušování, omlouvání, dávání nohou na lavice, mluvení tak, jako by učitel byl jejich sluha, drzé jednání, nerespektování výuky, chození po třídě, mluvení se spolužákem, posměchy, ignorace učitele, sprosté posměchy, pohrdání učitelem a pocit, že mohou dělat cokoli, zatímco učitel nemůže nic.

Podobné formy zazněly i během rozhovorů. David a Dana uvedli, že se setkali se všemi výše uvedenými projevy nekázně. David dodal, že ne všechny situace řešil přímo on, jako příklad uvedl šikanu a kyberšikanu. Petr jako další formu nekázně zmínil i podvádění při testech. Petr při rozhovoru podotkl, že se v časté interakci i s podváděním při testech.



Graf 4 Četnost výskytu nejčastějších forem neukázněného chování

Vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

4.3 Reakce začínajících učitelů na nekázeň

Nyní se zaměříme na identifikaci nejčastějších reakcí na výzkumnou otázku č. 3 „*Jak reagují začínající učitelé na projevy nekázně ve svých hodinách?*“

„*Doted' si pamatuju a myslím, že ještě dlouho budu, to, jak jsem chtěla z té třídy utéct, ale musela jsem tam stát. ... nemohla jsem vůbec mluvit, takže jsem ze sebe chtěla něco vydat.*“ Tak popisuje prvotní reakci na nekázeň respondentka rozhovoru Dana.

David uvedl svoji první zkušenost s žákovskou nekázní, přičemž vyzdvihl pomoc asistenta pedagoga: „*Jelikož jsem sám nevěděl, co mám dělat, byl jsem rád, že ve třídě působí i asistentka pedagoga, která věděla, že začínám, a pomohla mi rozjet diskusi o tom, proč bychom se měli chovat dle pravidel na nástěnce. To mě trochu popostrčilo a dodalo odvalu.*“

Petr zdůraznil důležitost dodržování pravidel: „*Začal jsem s pravidly, která měli na nástěnce. Zeptal jsem se jich, zda je teď dodržovali a poté jsme diskutovali o tom, jak bychom se k sobě navzájem měli chovat a co po nich budu požadovat.*“ Obdobně odpověděla i respondentka Jana: „*Žáky jsem napomenula, připomněla jsem jim pravidla chování a komunikace, a to ve většině případů stačí.*“

Podobné zjištění přineslo i vyhodnocení dotazníku, ve kterém mnoho respondentů popsalo více reakcí. Nejčastěji se jednalo o kombinaci diskuse, napomenutí žáků, upozornění na pravidla a konzultace s ostatními kolegy. Někteří z nich odešli ze školství kvůli neukázněnému chování

žáků, jiní pokračovali ve výuce nebo se snažili na toto jednání podívat z více úhlů, poučit žáky a podnítit je k zamyšlení nad jejich chováním.

Reakce začínajících učitelů na nedodržování pravidel a absenci autority ze strany žáků má vliv na další vývoj hodiny. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že nevhodné chování žáků v 90,3 % (28 odpovědí) narušilo vyučovací hodinu úplně nebo alespoň částečně. Mezi často uváděnými důsledky bylo: potřeba nastolit klid, uzpůsobení hodiny, vedení debat, zklidnění nejen žáků, ale i sám sebe, neschopnost podat optimální výkon, změna atmosféry ve třídě, neprobrání naplánovaného učiva.

Pouze 3 respondenti (9,7 %) dotazníkového šetření uvedli, že jednání žáků neovlivnilo výuku vůbec nebo pouze na několik minut.

Skutečnost, že neukázněné chování velmi narušuje vývoj hodiny, podporuje i odpověď Lenky: *„No rozhodně každý projev nekázně naruší hodinu si myslím... i kdyby jen na pár minut. Je pak obtížné se vrátit zpět k hodině, a to nejen pro učitele, ale i pro žáky. Po mě teda je fakt těžký v nějakých situacích uklidit sebe sama, natož dalších 20 dalších lidí.“*

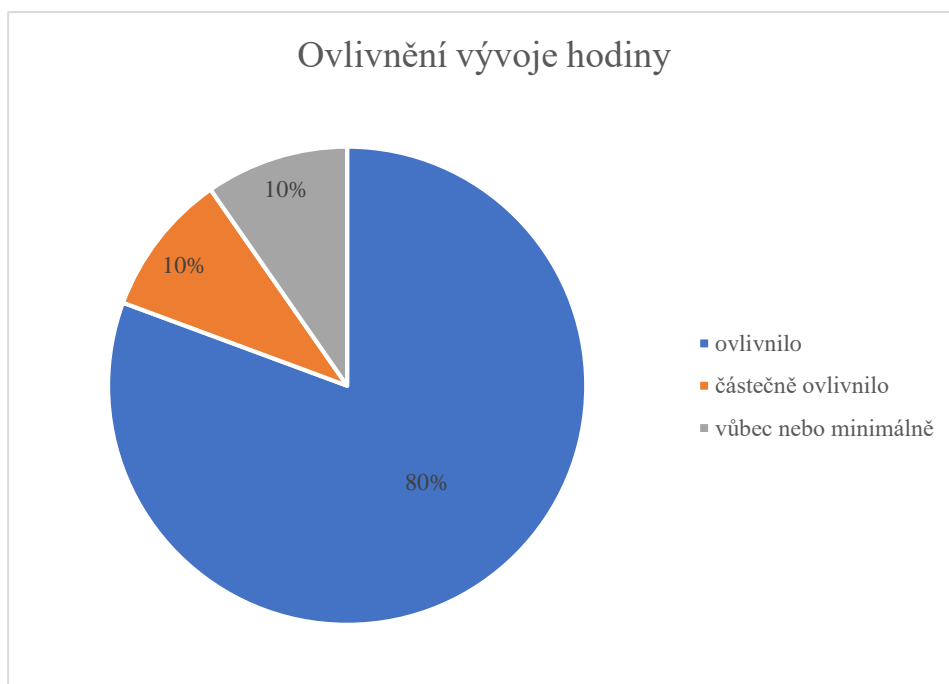
Podobné pocity zažívali i další respondenti. Petr se vyjádřil následovně: *„Nebudu lhát, vykolejilo mě to, nějaké pokusy o řešení zabraly další část hodiny, takže jsem nestihl učivo, které jsem měl naplánované, protože se připojili další žáci, kteří se mnou chtěli diskutovat.“* Dana a David také uvedli, že se jim nepodařilo vrátit k probíranému tématu. David dokonce poznamenal, že: *„jen odpočítával minuty do zvonění“*.

Jana byla jediná, jejíž odpověď se lišila od ostatních: *„Naštěstí se většinou projevují až ke konci hodiny, takže většinou to naruší na chvíli, protože už vím, jak si poradit. Ale občas se najdou žáci, kteří rozhodí nejen mě, ale i zbytek třídy, a to je pak fakt těžký je uklidnit a vrátit se k probíranému učivu.“*



Graf 5 Četnost výskytu odpovědí reakcí na nekázeň

Vlastní zpracování dle dotazníkového šetření



Graf 6 Četnost výskytu odpovědí týkající se ovlivnění vývoje hodiny

Vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

4.4 Řešení nekázně a možnosti na její zlepšení

V poslední podkapitole budeme usilovat o nalezení odpovědí na výzkumnou otázku č. 4, která zní: *„Jaká opatření a strategie používají začínající učitelé k řešení situací spojených s nedisciplinovaným chováním žáků ve školním prostředí?“*

Jak bylo zmíněno v teoretické části, při řešení nekázně velice záleží na dané situaci. Přesto bylo možné obecně identifikovat postupy, které začínající učitelé často využívají. Tyto strategie zahrnují různé přístupy.

Nejčastěji uváděnými metodami v dotazníkovém šetření byla kázeňská opatření, rozhovory se žáky, rodiči a kolegy a také společná diskuse. Někteří učitelé během třídnických hodin řeší problémy, žáky kárají a neustále připomínají a aplikují pravidla.

Respondenti také zmiňovali další přístupy. Tři z nich zmínili i pomoc metodika prevence, který ve spolupráci s třídním učitelem a rodiči řeší závažnější problémy, včetně šikany a kyberšikany. Dana jeho podporu vyhledává v situaci, kdy si ona ani její kolegové neví rady, a vnímá to jako nejlepší rozhodnutí.

Je důležité poznamenat, že učitelé nemusejí být při řešení problémů s chováním žáků osamoceni. Mohou oslovit některého ze svých kolegů nebo svého uvádějícího učitele, který by měl začínajícím učitelům poskytnout podporu a měl by jim poradit a pomoci, jak bylo popsáno v kapitole 1. Výzkum naznačuje, že ne všichni se na něj nebo na své kolegy obrací. Pouze 19 respondentů (63 %) z dotazníkového šetření kladně reagovalo na tuto možnost.

Podobně vyzněly i rozhovory. Pouze tři respondenti žádají o pomoc ostatní kolegy, mezi nimiž je i Dana, která uvádí: *„Ze začátku jsem nechtěla, protože mi upřímně nebyl moc nápomocný a spíš jsem cítila, že jsem pro něj zátěží. Na nynější škole ale občas ano.“*

Ačkoliv Jana nemá uvádějícího učitele, i přesto se jí pomoci dostane: *„Abych řekla pravdu, uvádějící učitel mi není k dispozici. Většinou mi poradí nějaký kolega, který si na mě udělá čas nebo problémy řeším s třídním učitelem“*. Podobnou zkušenost sdílí i respondentka Lenka: *„Ne, jelikož kolektiv není moc ochotný pomáhat. Obracím se spíše rovnou na rodiče, jelikož jsem zároveň třídní.“*

Při diskusi o problematice řešení nekázně se kladl důraz i na její preventivní aspekty a způsoby, jimiž mohou začínající učitelé přispívat k jejímu zlepšení.

V rámci dotazníkového šetření byly uvedeny různé návrhy řešení. Nejčastěji bylo uváděno uplatňování pravidel a potrestání těch, kteří je poruší (12 odpovědí). Mezi dalšími

navrhovanými postupy byla lepší komunikace (6 odpovědí), motivace žáků (5 odpovědí), spolupráce s rodiči (5 odpovědí), neprodlené řešení nekázně (4 odpovědi), nenechat na sobě znát rozhození (2 odpovědi), prevence (2 odpovědi), třídnické hodiny (1 odpověď), vyměnit třídu, mít je od počátku a vychovat je (1 odpověď), preventivní programy (1 odpověď), přirozená autorita (1 odpověď). Byla také zaznamenána odpověď, ve které respondentka uvedla, že nebyla schopna najít vhodné řešení a ze školství odešla, a také techniky jako je jasné dávat najevo, že nevhodné chování nebude tolerováno.

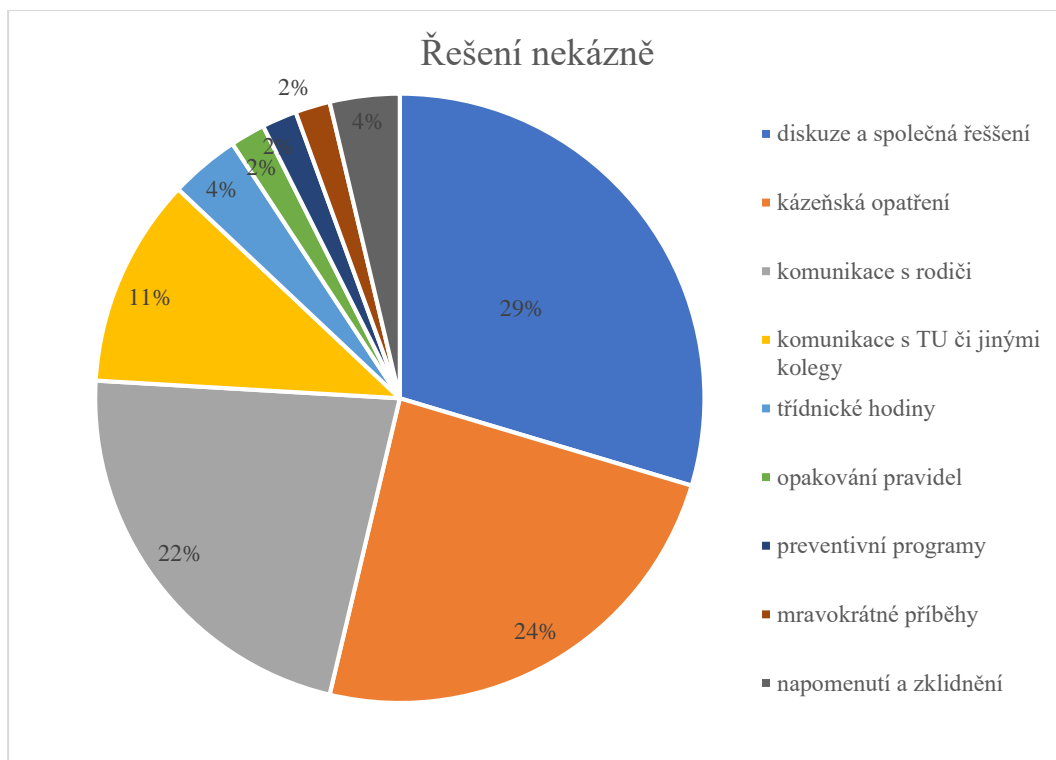
V průběhu rozhovorů byly sdíleny podobné přístupy, které mohou vést ke zlepšení kázně ve třídě. Například respondenti Petr a Dana zdůraznili význam udržování klidné atmosféry ve třídě a pravidelného opakování pravidel. Petr: *„Nenechat bez povšimnutí, opakovat pravidla při porušení, komunikovat s kolegy a s rodiči. Dbát na klima ve třídě.“*

Dana porovnává své zkušenosti z prvního roku praxe, který pro ni byl obtížný, s novým pracovištěm: *„Nedát na sobě znát svou zranitelnost a nenechat se snadno vyvést z rovnováhy. Mít nastavená pravidla a dbát na jejich dodržování. První rok mě toho hodně naučil. Myslela jsem si, že ze školství odejdu, ale po letních prázdninách a po změně školy se cítím sebejistější a dbám na pořádek ve svých hodinách. Důležitá je i spolupráce s ostatními vyučujícími, kdy musíme táhnout za jeden provaz, čehož si na své současné škole velice vážím, protože je zde velmi příjemné klima.“*

Respondent David zdůraznil, že je důležité na nevhodné chování reagovat, ale zároveň poskytnout žákům prostor k vyjádření. *„Rozhodně neignorovat nevhodné chování, ale řešit ho, aby ostatní neměli pocit, že si mohou dovolit to samé, a nebýt potrestaní. Snažit se ale i vyslechnout žáky a vyřešit situaci i ve společnosti rodičů.“*

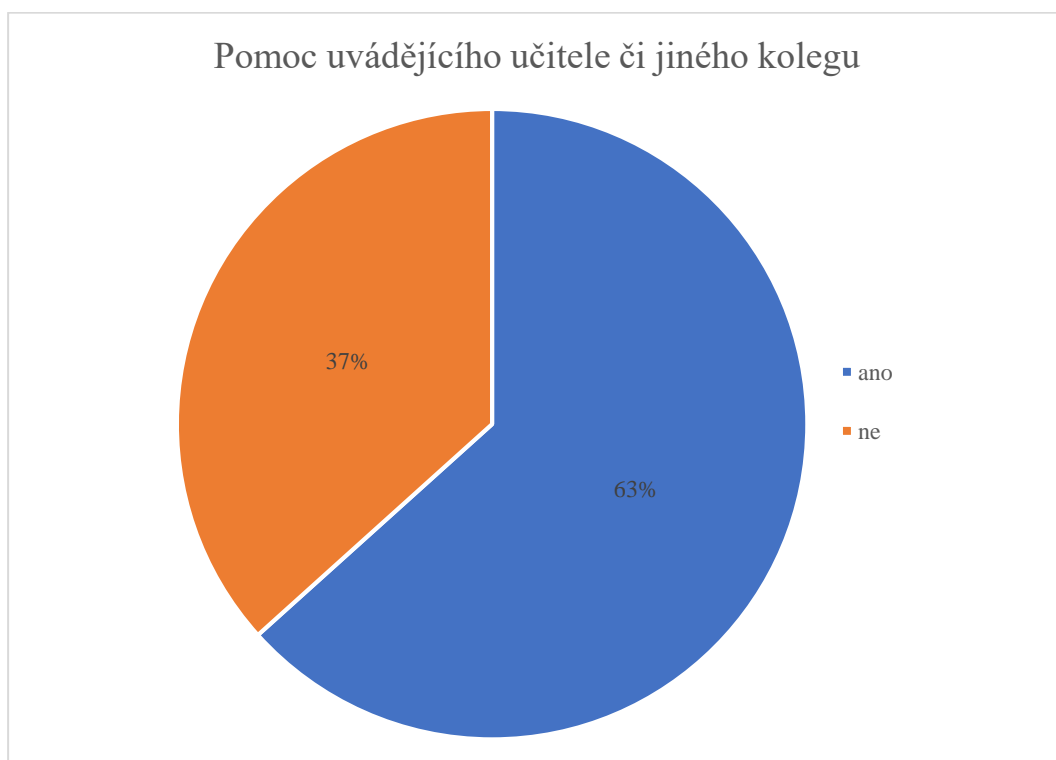
Respondentka Jana vyzdvihuje význam kladných vztahů na pracovišti a vzájemnou podporu mezi kolegy: *„Opakovat pravidla komunikace a chování. Podporovat kolegy, vést třídnické hodiny, zlepšit vztahy s rodiči. Snažit se vytvořit příjemné prostředí a být pro ně dobrým příkladem.“*

Odpověď respondentky Lenky zmiňuje požadavek, aby učitelé byli pro žáky vzorem: *„Trvat na dodržování pravidel, nepřehlížet neukázněné chování, spolupracovat s ostatními kolegy, vést žáky k pozitivnímu chování, být pro ně vzorem.“*



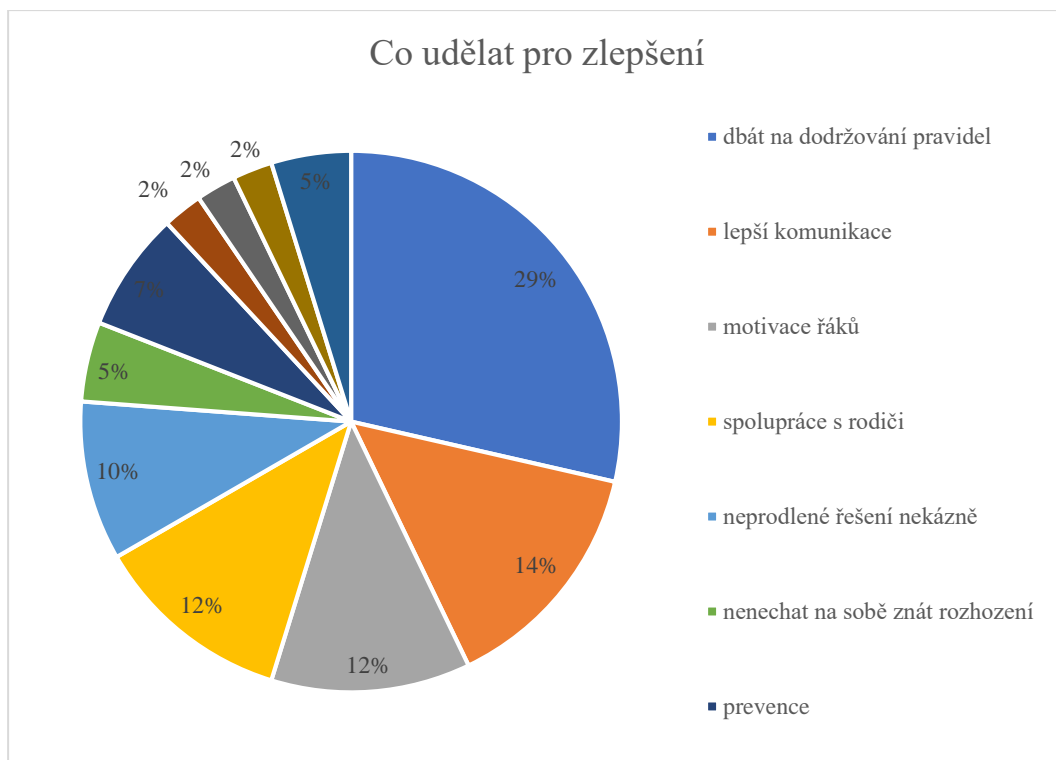
Graf 7 Četnost výskytu odpovědí na řešení nekázně

Vlastní zpracování dle dotazníkového šetření



Graf 8 Četnost výskytu odpovědí týkající se požádání o pomoc uvádějícího učitele či jiného kolegu.

Vlastní zpracování dle dotazníkového šetření



Graf 9 Četnost výskytu odpovědí týkající se návrhů na zlepšení kázně

Vlastní zpracování dle dotazníkového šetření

5 SHRNU TÍ VÝZKUMNÉ ČÁSTI A DISKUSE

Výzkumná část diplomové práce byla uskutečněna formou smíšeného výzkumu, v němž byla kombinována metoda dotazníkového šetření s polostrukturovanými rozhovory. Do dotazníkového šetření se zapojilo 31 respondentů a poskytlo tak větší množství odpovědí. Polostrukturovaných rozhovorů se zúčastnilo 5 respondentů, jejichž odpovědi měly klíčový význam pro detailnější zkoumání pocitů začínajících učitelů.

Práce byla zaměřena na problematiku kázně na druhém stupni základních škol a na její perspektivu u začínajících učitelů. Data získaná z rozhovorů byla zpracována pomocí transkripce a poté zanalyzována prostřednictvím metody kódování. Data z dotazníků byla dle četnosti a pro přehlednost zpracována do koláčových grafů.

První výzkumná otázka se zaměřovala na pocity začínajících učitelů v souvislosti s nekázní. Adaptační období nových učitelů je náročné a konfrontace s nekázní může negativně ovlivnit jejich emocionální stav, což potvrzují i získané výsledky. Jen malý počet respondentů uvedl, že se v důsledku nedisciplinovaného chování nesetkali s žádnými negativními emocemi, nebo že očekávali setkání s nedisciplinovaným chováním a jeho projevy nebyly dostatečně výrazné, aby v nich vyvolaly negativní pocity. Většina učitelů však zažívala negativní emoce, jako pocit neautoritativnosti, bezmoci, bezradnosti, demotivace, zaskočenosti, ale i nepřipravenosti, která je zdůrazněna ve výzkumech Haggera a Honga (Hagger et al., 2011; Hong, 2012, in Hanušová, Píšová, Kouhoutek et al., 2017, s. 51). Současně s těmito emocemi učitelé pociťovali selhání a obavy z odsouzení ze strany kolegů.

Existuje několik důvodů, proč se žáci chovají neukázněně. Mohou k nim vést osobnostní předpoklady, vliv kamarádů, snaha se předvést, ale i chybějící autorita učitele. Vliv na chování žáků má i rodinné prostředí a výchova, které nejsou vždy adekvátní. Pokud žák nemá vhodné prostředí, rodiče nevidí ve školství význam nebo dokonce podkopávají autoritu učitele, není pak jednoduché napravit postoje žáků. Nevhodné chování žáků během vyučovacích hodin může být způsobeno nejen již zmíněnými faktory, ale také pocitem nudy, nezájmem o práci, nechutí dodržovat stanovená pravidla, neschopností se soustředit a testováním, do jaké míry mohou žáci vybočovat z normy v rámci interakce s učitelem. Zjištění příčin korespondují s výsledky práce Ševčíkové, Buchtové a Plische (2024). Stimulem pro neadekvátní chování žáků může být také determinováno státní regulací, konkrétně povinností školní docházky.

Druhá výzkumná otázka se zabývala nejběžnějšími formami nekázně, se kterými se začínající učitelé nejčastěji potýkají. I zde byly odpovědi respondentů téměř totožné. Mezi tyto projevy

patří zejména spory mezi žáky, lhaní a záškoláctví, agrese a agresivita, krádeže, šikana a kyberšikana. Objevovaly se i odpovědi jako odmlouvání, vyrušování, vykřikování, mluvení se spolužákem, nerespektování pravidel nebo učitele, posměchy. Tyto a další formy neukázněného chování, včetně například napadání spolužáků či učitelů, házení věcmi nebo jejich poškozování, byly rovněž zmíněny v práci Ševčíkové, Buchtové a Plischke (2024).

Nekázeň může vést k nadměrnému stresu, který může mít za následek vyhoření učitele a jeho odchod ze školství (Haberman, 2012, in Hanušová, Pišová, Kohoutek et al., 2017, s. 53). Podobnou situaci reflektovala i jedna z dotázaných respondentek, která se rozhodla opustit svou pozici a přestoupit na jiné pracoviště.

Třetí výzkumná otázka zkoumala reakce učitelů na nekázeň žáků. Mezi nejčastější reakce učitelů patří debaty s třídou, napomenutí žáků, upozornění na pravidla a konzultace s kolegy. Nevhodné chování žáků narušuje průběh hodiny, je tedy nutné jej okamžitě zastavit a napravit. Toto narušení ve většině případů souvisí s potřebou nastolení klidu, vedením debat, uklidněním žáků i učitele, změnou atmosféry ve třídě, ale také s přizpůsobením hodiny a neschopností probrat naplánované učivo.

Čtvrtá výzkumná otázka se věnovala řešení nekázně a možnostem jejího zlepšení. Nejčastěji k řešení učitelé využívají kázeňská opatření, rozhovory se žáky, jejich rodiči i s ostatními kolegy. Nekázeň lze řešit také v rámci třídnických hodin, hledáním jejich příčin a opakováním pravidel. Z výzkumu Buchtové (2020, s. 24) vyplývají i další způsoby řešení kázně, například „*vynucení si disciplíny přesnými postupy ve školním řádě*.“ Důležitým prvkem v řešení nekázně a v prevenci je i metodik prevence. Začínající učitelé se mohou obracet na svého uvádějího učitele, který by pro ně měl být oporou a rádcem. Důležitým faktorem při řešení nekázně a jejím zlepšování je také podpora a poradenství od zkušenějších kolegů, jakož i budování pozitivního pracovního prostředí ve škole pro žáky i pedagogické pracovníky. Ignorování problémů souvisejících s nekázní může situaci zhoršit, na což odkazují i Mertin a kol. (2013, in Páchová, 2023).

Tento výzkum splnil stanovené cíle a zodpověděl i dílčí výzkumné otázky. Podařilo se popsat emocionální stavy některých začínajících učitelů. Konzistentní povaha odpovědí respondentů naznačuje výskyt opakujících se pocitů, reakcí a strategií, které uplatňují při řešení problémů spojených s nekázní ve škole.

Přestože se otázce kázně na základní škole věnovalo již několik autorů (Bendl, 2005; Mertin, 2013; Fontana, 2014), další a rozsáhlejší studie by mohly přispět k hlubšímu pochopení

začínajících učitelů a k jejich přípravě na tuto profesní dráhu. Nicméně výsledky této studie by mohly poskytnout cenný vhled do vnitřních procesů začínajících učitelů pro jejich zkušenější kolegy a zejména pro mentory, a to především v oblastech adaptace, zlepšování výuky a zvyšování efektivity jejich práce. Získané poznatky by také mohly pomoci nové příchozím učitelům uvědomit si, že prožitky a výzvy, kterým čelí, nejsou ojedinělé a že absence disciplíny v jejich hodinách není výhradně jejich selháním.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce zkoumala, jak se začínající učitelé vyrovnávají s disciplínou na základní škole. Provedla analýzu na základě pečlivého prostudování odborné literatury a zkušeností učitelů začínajících na druhém stupni základních škol, získaných skrze výzkumné šetření.

Práce byla rozdělena do dvou hlavních částí: teoretické a empirické. Teoretická část obsahovala dvě hlavní kapitoly rozčleněné do několika menších oddílů. První kapitola se věnovala definici začínajícího učitele, jeho kompetencím, předpokladům, charakteru a odborným znalostem, včetně definice moderního učitele. Také se zaměřila na nejčastější problémy, se kterými se začínající učitelé setkávají. Druhá kapitola pak zkoumala disciplínu na základních školách, včetně příčin a projevů nedisciplinovaného chování, jako jsou konflikty mezi žáky, lži, chybění ve škole, krádeže, agresivní chování, šikana a kyberšikana, a navrhovala řešení a preventivní metody.

Empirická část se skládala ze tří kapitol, které dále obsahovaly podkapitoly. Nejdříve byl vymezen výzkumný problém a cíle, následně byla popsána metodologie výzkumu, výběr účastníků a způsoby sběru dat, kombinující kvantitativní a kvalitativní přístupy, včetně dotazníků a polostrukturovaných rozhovorů. Tento přístup umožnil širší zapojení respondentů a hlubší prozkoumání tématu. Výzkum také zahrnoval etické aspekty a metodiku analýzy dat. Výsledky byly prezentovány v čtyřech podkapitolách, z nichž každá odpovídala na jednu z výzkumných otázek, doplněné grafickými zpracováními.

Mezi hlavní zjištění patří, že noví učitelé často zažívají negativní emoce v reakci na nedisciplinované chování, cítí se bezradní, demotivovaní a nejistí ve svém autoritativním postavení. Nejčastějšími formami nedisciplinovaného chování jsou konflikty mezi žáky, lhaní, chybění ve škole, agresivita, šikana a kyberšikana. Běžné reakce na nedisciplinované chování zahrnují třídní debaty, napomenutí a konzultace s jinými pedagogickými pracovníky. Začínající učitelé často využívají kázeňská opatření a důraz na prevenci, včetně třídnických hodin, hledání příčin problémů a spolupráce s kolegy.

RESUMÉ

Tato diplomová práce se zaměřuje na problematiku začínajících učitelů a otázky kázně na základní škole. V teoretické části jsou na podkladě odborné literatury objasněny stěžejní pojmy, jako jsou začínající učitel, uvádějící učitel, kompetence, předpoklady, povaha a odborná znalost učitele. Práce rovněž identifikuje termín moderní učitel a problémy, s nimiž se začínající učitelé nejčastěji potýkají. Druhá kapitola se pak soustředí na problematiku kázně na základní škole. tento segment zahrnuje faktory a příčiny nekázně, její různé projevy, jako spory mezi žáky, lhaní, záškoláctví, krádeže, agrese a agresivita, šikana a kyberšikana. Dále se zabývá možnými postupy a technikami pro řešení těchto problémů, včetně prevence prostřednictvím vytváření pozitivního klimatu ve třídě a implementace preventivních programů.

Empirická část se opírá o pocity začínajících učitelů při konfrontaci s nekázní. Výzkum je realizován smíšeným šetřením, ve kterém byla použita metoda dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů.

Ze zjištěných výsledků vyplývá, že respondenti při střetu s nekázní prožívají podobné pocity a setkávají se s podobnými formami nekázně. Reakce, možnosti řešení a přístupy k prevence se u respondentů též příliš neliší.

RESUME

The diploma thesis deals with the issue of novice teachers and discipline issues at lower-secondary schools. The theoretical part, based on professional literature and sources, explains core concepts such as novice teacher, indicating mentor teacher, competence, assumptions, personality, and professional knowledge of teachers. The thesis also identifies the term modern teacher and the problems that novice teachers are most likely to face. The second chapter then focuses on the issue of discipline in lower-secondary school. this segment includes factors and causes of discipline, its various display, such as disputes between pupils, lying, truancy, theft, aggression, and aggression, bullying and cyberbullying. It also focuses on possible procedures and techniques to address these problems, including prevention through the creation of a positive climate in the classroom and the implementation of prevention programs.

The empirical part relies on the feelings of novice teachers when confronted with indiscipline. The research is carried out by a mixed investigation, in which a method of questionnaire investigation and semi-structured interviews was used.

The results found show that respondents experience similar feelings and encounter similar forms of insubordination when faced with indiscipline. Responses, solutions, and prevention approaches are also not very different for respondents.

SEZNAM ZDROJŮ A LITERATURY

BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

BENDL, Stanislav, KUCHARSKÁ, Anna. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008, s. [1a]. ISBN 978-80-7290-366-5.

BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011a. ISBN 978-80-7387-436-0.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011b. ISBN 978-80-7387-432-2.

BENDL, Stanislav., 2005. Reinterpretace kázně v současné škole. Pedagogická orientace [online], roč. 15, č. 2, s. 2-14 [vid. 2017-07-28]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1291>

BERAN, Tanya; LI, Qing. *The relationship between cyberbullying and school bullying*. *The Journal of Student Wellbeing*, 2007, 1.2: 16-33.

BUCHTOVÁ, Tereza. *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5782-6.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Zákony pro lidi.cz* [online] [cit. 01-04-2024] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel FRYČ, Jindřich, Matušková, Zuzana, KATZOVÁ, Pavla, et. al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4. [online] [cit. 21-11-2023] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. *Obecná pedagogika*. Edukace (Hanex). Olomouc: Hanex, [1998]. ISBN 80-85783-20-7.
- HANUŠOVÁ, Světlana; PÍŠOVÁ, Michaela; KOHOUTEK, Tomáš et al. *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8889-4.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANÍK, Tomáš. *Pedagogical content knowledge, nebo, Didaktická znalost obsahu?* Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-139-3.
- JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
- JEDLIČKA, Richard; KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1.
- JEDLIČKA, Richard; KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2018. ePUB: 978-80-271-2164-9 [nestránkováno]
- JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

- KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KANTOROVÁ, Jana a GRECMANOVÁ, Helena. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I. Vzdělávání*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KANTOROVÁ, Jana. *Obecná pedagogika II*. Studijní text. Olomouc: Gevak s.r.o., 2013. ISBN 978-80-86768-60-1.
- KEARNEY, Sean. (2014). *Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice*. Cogent Education, 1(1), 1-15. DOI: [10.1080/2331186X.2014.967477](https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.967477)
- KOHOUTEK, Rudolf. *Typologie osobnosti učitelů* [online]. Kohoutek.blog.cz, 2009-12-27 [cit. 10-11-2023] Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20161113041540/http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KRNINSKÝ, Luboš. *Pracovní zátěž a stres v povolání učitele*. Přehledová studie. E-pedagogikum, 2012, 12(1) DOI: 10.5507/epd.2012.007
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- LUKAS, Josef. *Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů, 1. část*. Pedagogika, č. 4, 2007. [online] [cit. 04-11-2023] Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1260>
- MANDAL, Sudip. *The competencies of the Modern Teacher*. 2018. [online] [cit. 17-11-2023] Dostupné z: https://www.ijresm.com/Vol_1_2018/Vol1_Iss10_October18/IJRESM_V1_I10_93.pdf
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5309-6.
- MLČÁK, Zdeněk. *K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů*. Pedagogická orientace. 2000, 10(3), 12–24. ISSN 1211-4669.
- MŠMT „Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních“ č.j. 21291/2010-28 [online] [cit. 2-12-2023] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. In: *Zákony pro lidi.cz* [online] [cit. 21-11-2023] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75?citace=1#Sum>

NGWOKABUENUI, Ponfua Yhayeh. *Students' Indiscipline: Types, Causes and Possible Solutions. Journal of Education and Practice*. 2015, roč. 6, č. 22, s. 64-72. ISSN 22221735 [online] [cit. 04-12-2023].

OLECKÁ, Ivana a IVANOVÁ, Kateřina. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010. ISBN 978-80-87240-33-5

PÁCHOVÁ, Anna. *Moc (bez)mocných učitelů: kázeň v současné škole*. e-Pedagogium, 2023, vol. 23, iss. 3, p. 7-9. [online] [cit. 09-04-2024] Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2023/03/01.pdf>

PODLAHOVÁ, Libuše (ed.). *Učitel sekundární školy: studijní opora*. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1828-5.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. První pomoc pro pedagogy. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-x.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

SIMUFOROSA, Magwa; ROSEMARY, Ngará. *Learner indiscipline in schools. Review of arts and humanities*, 2014, 3.2: 79-88. [online] [cit. 04-12-2023] Dostupné z: http://rah-net.com/journals/rah/Vol_3_No_2_June_2014/6.pdf

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073677787.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

ŠEVČÍKOVÁ, Jaroslava, BUCHTOVÁ Tereza, PLISCHKE, Jitka. *Nekázen žáků v reflexích začínajících učitelů v České republice (a možnosti jejich ovlivnění)*. Paidagogos. [Aktualizováno: 31-01-2024] [cit. 09-04-2024], 2023, 1-2, #1. S. 3–20. Dostupné na [www: http://www.paidagogos.net/issues/2023/1-2/article.php?id=1](http://www.paidagogos.net/issues/2023/1-2/article.php?id=1)

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673130.

VALIHOROVÁ, Marta. *Kapitoly zo psychológie výchovy*. [1. vyd.]. Žilina: EDIS-vydavateľstvo ŽU, 2011. ISBN 9788055403519.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi: [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]*. Texty pro distanční studium. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-077-3.

VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VIJAYALAKSHMI, Murugesan, Vijayalakshmi. (2019). Modern Teaching Techniques in Education. [online] [cit. 17-11-2023] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/331071559_Modern_Teaching_Techniques_in_Education

VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.

Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

ZORMANOVÁ, Lucie. *Škola bez kázně, mlýn bez vody jako stále aktuální téma*. Metodický portál: Články [online]. 01. 08. 2017, [cit. 2023-11-23]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21323/skola-bez-kazne-mlyn-bez-vody-jako-stale-aktualni-tema.html>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Otázky použité ve výzkumné části pro začínající učitele na základní škole	74
Příloha 2 Přepis odpovědí na otázky respondentů z rozhovorů	75

Příloha 1 Otázky použité ve výzkumné části pro začínající učitele na základní škole

Otázka č. 1: „Působíte na vesnici nebo ve městě?“

Otázka č. 2: „Setkali jste se někdy s nekázní se svých hodinách?“

Otázka č. 3: „Jak jste se cítili?“

Otázka č. 4: „Jak to ovlivnilo vývoj hodiny?“

Otázka č. 5: „Jak jste zareagovali?“

Otázka č. 6: „S jakými formami nekázně u žáků se nejčastěji setkáváte?“

Otázka č. 7: „Jak je řešíte?“

Otázka č. 8: „Žádáte při řešení o pomoc ostatní kolegy, například uvádějícího učitele?“

Otázka č. 9: „Co podle vás zapříčiňuje neukázněné chování u žáků?“

Otázka č. 10: „Jaká je podle vás příčina nekázně ve Vašich hodinách?“

Otázka č. 11: „Co byste sami mohli udělat, aby se nekázeň zlepšila?“

Příloha 2 Přepis odpovědí na otázky respondentů z rozhovorů

Otázka č. 1: „Působíte na vesnici nebo ve městě?“

Petr: „Působím na větší škole ve městě, ve kterém i žiji.“

Dana: „Aktuálně pracuji na vesnici, ale první rok v praxi jsem absolvovala ve městě...“

David: „Pracuji na vesnické větší škole.“

Jana: „Zatím jsem učitelka v malé vesnické škole.“

Lenka: „Aktuálně pracuji na základní škole ve městě.“

Otázka č. 2: „Setkali jste se někdy s nekázní se svých hodinách?“

Petr: „Ano.“

Dana: „(smích) Ano, velmi často. Zejména první rok mé praxe v městské škole. To to bylo téměř na každodenním pořádku, a to bylo i důvodem, proč jsem odešla a nastoupila na vesnickou školu, kde je to o mnoho lepší, i když se občas něco objeví.“

David: „Ano, zejména v mém prvním roce praxe.“

Jana: „Ano, i když v porovnání s ostatními nejspíše v malém měřítku, protože na škole, kde působím je nejvýše 15 žáků ve třídě, kteří se znají od školky a dokáží se shodnout.“

Lenka: „Velice často, i když se jedná jen o malé prohřešky.“

Otázka č. 3: „Jak jste se cítili?“

Petr: „No, i když mě ostatní kolegové varovali, že se něco takového může stát zejména v jedné určité třídě, tak mě to překvapilo a cítil jsem tak trochu vlastní selhání, že nedokážu zaujmout 30 žáků na tolik, aby se chovali nějak adekvátně a přiměřeně.“

Dana: „Úplně poprvé jsem byla fakt překvapená, zaskočená a nevěděla jsem, co mám dělat. Zpětně si uvědomuji, že jsem se i bála, co si o mě pomyslí jiní pedagogové, že mě nějak odsoudí a budou si myslet, že na učitelství nemám.“

David: „Byl jsem zaskočený, nevěděl jsem moc co mám dělat Trochu jsem si myslel, že po dokončení vysoké budu na všechno připravený, ale opak byl pravdou (smích).“

Jana: „Určitě to nebylo nic moc nepříjemného a rozhodilo mě to po zbytek dne.“

Respondentka Lenka: „Nevěděla jsem, co dělat.“

Otázka č. 4: „Jak to ovlivnilo vývoj hodiny?“

Petr: „Nebudu lhát, vykolejilo mě to, nějaké pokusy o řešení zabrali další část hodiny, takže jsem nestihl učivo, které jsem měl naplánované, protože se připojili další žáci, kteří se mnou chtěli diskutovat.“

Dana: „Narušilo ji to a nepodařilo se mi už vrátit k probíranému tématu, cítila jsem se opravdu špatně.“

David: „Rozhodně ji to narušilo a zbytek hodiny neprobíhal vůbec podle plánu.“

Jana: „Naštěstí se většinou projevují až ke konci hodiny, takže většinou to naruší na chvíli, protože už vím, jak si poradit.“

Lenka: „No rozhodně každý projev nekázně naruší hodinu si myslím... i kdyby jen na pár minut.“

Otázka č. 5: „Jak jste zareagovali?“

Petr: „Začal jsem s pravidly, která měli na nástěnce. Zeptal jsem se jich, zda je teď dodržovali a poté jsme diskutovali o tom, jak bychom se k sobě navzájem měli chovat a co po nich budu požadovat.“

Dana: „Doteď si pamatuju a myslím, že ještě dlouho budu to, jak jsem chtěla z té třídy utéct, ale musela jsem tam stát... Nemohla jsem vůbec mluvit, takže jsem ze sebe chtěla něco vydat. Nakonec jsem zkusila diskutovat a chtěla jsem vědět, proč se tak chovají a vysvětlit jim, že se tak chovat nemají. Poté jsem se poradila s jejich třídním učitelem.“

David: „Jelikož jsem sám nevěděl, co mám dělat, byl jsem rád, že ve třídě působí i asistentka pedagoga, která věděla, že začínám a pomohla mi rozjet diskusi proč bychom se měli chovat dle pravidel na nástěnce. To mě trochu popostrčilo a dodalo odvalu.“

Jana: „Žáky jsem napomenula, připomněla jsem jim pravidla chování a komunikace, a to ve většině případů stačí.“

Lenka: „Napomenula jsem je a zbytek se řešil po hodině.“

Otázka č. 6: „S jakými formami nekázně u žáků se nejčastěji setkáváte?“

Petr: „Nejčastěji jsou to spory, lhaní, záškoláctví a šikana. Z dalších je to mluvení se spolužáky v hodině, podvádění při testech, nerespektování pokynů učitele.“

Dana: „Setkávala jsem se se všemi. Navíc s mluvením v hodině i sprostým jednáním, odsekáváním, ignorováním mých pokynů.“

David: „Už jsem se za rok a půl praxe stihl setkat se všemi. Všechny jsem ale neřešil přímo já, například šikanu nebo kyberšikanu... Mezi další velmi časté bych zařadila povídání si se spolužáky a nerespektování učitelových pokynů.“

Jana: „nejčastěji jsou to spory mezi žáky, mírné projevy záškoláctví a dále pak vyrušování v hodinách.“

Lenka: „Nejvíce asi spory mezi žáky, lhaní, příležitostné záškoláctví. To u žáků, kteří pocházejí z nepříznivého prostředí, a velice časté je i vyrušování v hodinách.“

Otázka č. 7: „Jak je řešíte?“

Petr – Záleží na závažnosti. Šikanu a kyberšikanu řešíme s třídním učitelem a metodikem prevence... Méně závažné řešíme kázeňskými opatřeními, zavoláme si rodiče a třídní učitelé mají pravidelní třídnické hodiny, ve kterých se problematiku kázně zaměřují.“

Dana: „V hodině je napomenou, prodiskutuji, po hodině dle závažnosti projednám s třídním učitelem, žákem, popřípadě s rodiči, které ale informujeme o každém větším přestupku. Zasahuje i metodik prevence.“

David: „Napomenou, přečteme si pravidla ve třídě, když se chování opakuje, nastupují na scénu poznámky, napomenutí nebo důtky.“

Jana: „Ve většině případů stačí domluva nebo kázeňské opatření nebo si zavoláme rodiče do školy. Závažnější problémy řeší spíše třídní učitel s rodiči a metodikem prevence.“

Lenka: „Snažíme se hledat příčiny a projednávat důsledky i se žáky... Někteří kolegové používají rovnou poznámky a napomenutí třídního učitele a volají si do školy rodiče.“

Otázka č. 8: „Žádáte při řešení o pomoc ostatní kolegy, například uvádějícího učitele?“

Petr: „Ano, na svého uvádějícího učitele se obracím velice často. Pravidelně se setkáváme a probíráme různé nástrahy, se kterými si nevím rady.“

Dana: „Zezačátku jsem nechtěla, protože mi upřímně nebyl moc nápomocný a spíš jsem cítila, že jsem pro něj zátěží. Na nynější škole ale občas ano.“

David: „Ano, ale spíše na třídního učitele.“

Jana: „Abych řekla pravdu, není mi k dispozici. Většinou mi poradí nějaký kolega, který si na mě udělá čas nebo problémy řeším s třídním učitelem.“

Lenka: „Ne, obracím se spíše na rodiče.“

Otázka č. 9: „Co podle vás zapříčiňuje neukázněné chování u žáků?“

Petr: „Vliv spolužáků, kdy se chtějí předvést. Z vlastní zkušenosti vím, že si žáci více dovolí na učitelky než učitele. Ale zkouší, co si mohou dovolit a když nemají vhodnou výchovu, tak to je úplně jasné.“

Dana: „Setkala jsem se s dětmi, kteří neměli dobré rodinné zázemí, například rodiče nerespektovali školu a už vůbec ne mě, protože jsem dle nich moc mladá a nic nevím nebo ti žáci, kteří ví, že je rodiče z problémů dostanou, protože mají nějaký vliv v místě působení školy... Dále pak rozhodně vliv party a kamarádů, se kterými se žáci baví a zkouší, co si ke mně mohou dovolit.“

David: „největší podíl dle mě má výchova a také úspěšnost žáka ve škole. Pokud není žák úspěšný, nevidí ve vzdělávání žádný smysl, nudí se a podle toho se pak i chová. Někteří se chovají nevhodně i kvůli tomu, aby se předvedli před spolužáky.“

Jana: „Nejvíce asi vliv okolí a chtějí se předvést.“

Lenka: „Nemusí jim sednout výuka... A taky vliv rodiny.“

Otázka č. 10: „Jaká je podle vás příčina nekázně ve Vašich hodinách?“

Petr: „Učím občanskou výchovu, dějepis a výtvarku, které máme buďto poslední hodinu nebo v odpoledním vyučování, takže žáci jsou unavení, chtějí jít domů, a to si myslím, že má velký vliv. Také jim nemusí sedět to, že nepoužívám pouze výklad, ale požaduji, aby byli aktivní a nejsou na to zvyklí, takže se snaží odporovat.“

Dana: „Myslím si, že to bylo způsobeno právě tím, že rodiče žáků mě nebrali jako autoritu, a tudíž toto chování převzali i žáci a zkoušeli, co zvládnou, provokovali, chtěli se převádět.“

David: „Rozhodně vliv výchovy a i to, jak se žákům daří.“

Jana: „Testuji, co vydržím. Někdy je to opravdu jen provokace. V dalších případech je tam viditelný vliv rodinného prostředí a výchovného stylu a také to, s jakými dětmi se žáci baví.“

Lenka: „Rozhodně zkouší, co jim nový nebo začínající učitel dovolí. Druhý stupeň není procházka růžovým sadem. Často jsem si všimla, že je jejich chování v hodině zapříčiněno i tím, co se stalo ten den, například o přestávce. Další důvod může být nuda nebo nezájem o učivo.“

Otázka č. 11: „Co byste sami mohli udělat, aby se nekázeň zlepšila?“

Petr: „Nenechat bez povšimnutí, opakovat pravidla při porušení, komunikovat s kolegy a s rodiči. Dbát na klima ve třídě.“

Dana: „Nedát na sobě znát svou zranitelnost a nenechat se snadno vyvést z rovnováhy. Mít nastavená pravidla a dbát na jejich dodržování. První rok mě toho hodně naučil. Myslela jsem si, že ze školství odejdu, ale po letních prázdninách a po změně školy se cítím sebejistější a dbám na pořádek ve svých hodinách. Důležitá je i spolupráce s ostatními vyučujícími, kdy musíme táhnout za jeden provaz, čehož si na své současné škole velice vážím, protože je zde velmi příjemné klima.“

David: „Rozhodně neignorovat nevhodné chování, ale řešit ho, aby ostatní neměli pocit, že si mohou dovolit to samé a nebýt potrestaní. Snažit se ale i vyslechnout žáky a vyřešit situaci i ve společnosti rodičů.“

Jana: „Opakovat pravidla komunikace a chování. Podporovat kolegy, vést třídnické hodiny, zlepšit vztahy s rodiči. Snažit se vytvořit příjemné prostředí a být pro ně dobrým příkladem.“

Lenka: „Trvat na dodržování pravidel, nepřehlížet neukázněné chování, spolupracovat s ostatními kolegy, vést žáky k pozitivnímu chování, být pro ně vzorem.“